4. évfolyam 1. szám 2006. MÁJUS

képzés és gyakorlat

KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KARÁNAK FOLYÓIRATA

A TARTALOMBÓL

AZ OKTATOTT ISMERETANYAG HASZNOSULÁSA A TANÍTÓ SZAKON

KÖZÉPFOKÚ NYELVVIZSGÁVAL A BACHELOR SZAKNYELVI KÉPZÉSBEN

AZ ISKOLAI PSZICHOTERROR KEZELÉSE

A KISTELEPÜLÉSI ISKOLÁK SORSA

BEMUTATKOZIK A LENGYELTÓTI ISKOLA

TARTALOMJEGYZÉK 2006 / 1

Tanulmányok, esszék

1 *Kis Jenőné dr. Kenesei Éva:* Az oktatott ismeretanyag hasznosulása a tanító szakon

8 *H. Szabó Sára:* Középfokú nyelvvizsgával a bachelor szaknyelvi képzésben!

13 *Bajner Mária:* Új formák – változatlan tartalommal: anomáliák a nyelvtanulás–nyelvoktatás terén

19 *S. Rábai Mária:* A nyelvi és nyelvtanulói tudatosság fejlesztése az idegen nyelvek oktatásában

Műhely

23 *Kalózné Pápa Ágnes:* A szerepjáték a kisiskoláskori idegennyelv-tanításban

28 *Kontra József:* Középiskolások tanulás iránti attitűdje

33 *Tóth Istvánné:* Családmodellek, szerepek az olvasókönyvekben

37 *D. Tanz Tünde:* Az iskolai pszichoterror kezelésének néhány lehetősége, különös tekintettel a biblioterápára

45 *Fornai Éva:* Eltérő képességű tanulókkal való bánásmód az elmélet és a gyakorlat tükrében

51 *Szabóné Gondos Piroska:* Az óvoda kapcsolata a különböző értékrendű családokkal

Környezetünk

55 *Deli István – Farkasné Szabó Ildikó:* A kistelepülési iskolák sorsa

78 *Kajtánné Németh Ildikó – Keresztes László – Makarészné Lédig Ildikó – Zsombok Lajos:* ... hogy a gyermek megalkossa a maga „értékrendjét". Bemutatkozik a lengyeltóti iskola

---

Képzés és Gyakorlat A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar folyóirata

Felelős szerkesztő, szakmai lektor Deli István. Szerkesztők Paál László, József István.
Tervezte Bóna Tamás. A 7. oldal fotóit Lakos István készítette.
Felelős kiadó Kis Jenőné dr. Kenesei Éva mb. kari főigazgató
Kiadja a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
A szerkesztőség címe: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar „Képzés és Gyakorlat"
Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
ISSN 1589-519-x

Készült a Kaposvári Egyetem Művészeti Főiskolai Kar nyomdájában 500 példányban.

KIS JENŐNÉ
DR. KENESEI ÉVA

Az oktatott ismeretanyag hasznosulása a tanító szakon

A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karán a tanító szak akkreditációs eljárására a 2005/2006-os tanévben kerül sor. A szak hitelesítési eljárása során nagyon sok szempontot vizsgáltat meg a Magyar Akkreditációs Bizottság az intézmény önértékelésén keresztül és a kijelölt szakértői által. Ennek egy lényeges területe, hogyan értékelik a képzésben résztvevők, a hallgatók és az oktatók, továbbá a közoktatási intézmények vezetői a szak kompetenciáinak érvényesülését a képzésben. Részletesen szükséges áttekinteni azt is, hogyan hasznosulnak az oktatott ismeretanyagok a gyakorlatban, hogyan követik a társadalomban, a közoktatásban felmerülő igényeket. A szak minőségfejlesztéséhez elengedhetetlen ezen területekről az érintettek véleményének rendszeres felmérése, elemzése, továbbá azok hasznosítása.

A szak kompetenciáit tekintve három (partneri) körben végeztünk kérdőíves vizsgálatot, amellyel a képzés iránti elégedettséget lehet értékelni. A vizsgálatban résztvevők egyrészt a 2004/2005-ös tanévben végzős nappali és levelező tagozatos hallgatók, másrészt az oktatók, illetve Somogy megye közoktatási intézményeinek igazgatói. A kérdőív kérdéseit úgy állítottunk össze, hogy az értékelések összehasonlíthatók legyenek, azaz mindegyik populáció ugyanazt a területet értékelte az ő saját aspektusából. A 9. kérdésben volt némi eltérés, mert az iskoláktól természetesen nem lehetett az oktatás szervezéséről véleményt kérni, így ott a munkahely szempontjából fontos területre – oktatási és nevelési folyamat szervezésére, a kollégákkal és szülővel való kapcsolattartásra – kérdeztünk rá.

KÉRDŐÍV

Kedves Végzős Hallgató! (Tanító szak, nappali és levelező tagozat)

A különböző szakokon, képzéseken szeretnénk megismerni az Önök elégedettségét a tanulmányokkal, a tananyagokkal, a szolgáltatásokkal kapcsolatban. Kérem legyen segítségünkre, hogy véleményének ismeretében történjenek a jövőben karunkon a szakfejlesztések, az oktatásszervezések.

Az állítások alatt található számok jelentése:

4 – nagyon; 3 – részben; 2 – kissé; 1 – nem; 9 – nincs vélemény

Kérem bekarikázni a megfelelő számokat!

1. A várakozásnak megfelelő képzésben részesültem.

4 3 2 1 9

2. A munkahelyemen jól hasznosítható ismereteket kaptam.

4 3 2 1 9

3. A szaktárgyakban a legkorszerűbb ismereteket oktatják.

4 3 2 1 9

4. Az elméleti ismeretek mellett fontosak a gyakorlati ismeretek is.

4 3 2 1 9

5. Az iskolai gyakorlat megalapozta a pedagógusi hivatást.

4 3 2 1 9

6. A pedagógiai, pszichológiai tanulmányok jól előkészítették a szaktárgyi tantárgy-pedagógiai tanulmányokat, az iskolai gyakorlati tevékenységet.

4 3 2 1 9

7. A szaktárgyi tanulmányok jól felkészítettek az általános iskola 1–4. osztályos tanítói munkájára.

4 3 2 1 9

8. A műveltségterület felkészített az 5–6. osztályos feladatok ellátására.

4 3 2 1 9

9. Az oktatásszervezés jól szolgálta tanulmányaimat.

4 3 2 1 9

10. Egyéb, és pedig .....

Az utolsó, 10. nyílt kérdésben bármely képzéssel kapcsolatos témában véleményt nyilváníthattak a kérdőív kitöltői:

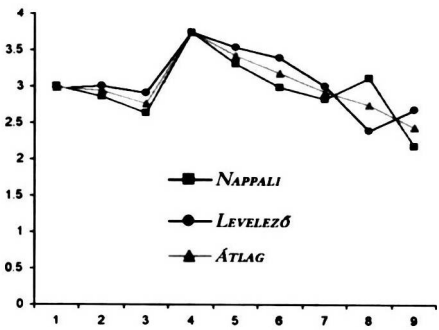
- A hallgatók elsősorban a Tanulmányi Osztály oktatásszervezési munkáját kifogásolták.
- Az oktatók szerint a szakkönyvek, jegyzetek nincsenek meg minden esetben megfelelő példányszámban, továbbá jelzik, hogy nagyon eltérő az egyes évfolyamok hozzáállása, nagy különbségek vannak az általános, illetve a műveltségterületi képzésben, néhányan pedig a felsőoktatás finanszírozási problémáit említik.
- Az iskolák igazgatói felhívják figyelmünket a közoktatás legújabb törekvéseire, pedagógiáira, továbbá a használatos módszerekre. Szólnak a különböző tagozatokon tanulók eltérő felkészültségéről is. A végzett hallgatók felkészítésében nem tartják megfelelőnek az elmélet és a gyakorlat arányát, több gyakorlatot javasolnak. Megemlítik, hogy a hallgatók hozzáállása mennyire fontos a tanítói hivatásra való felkészítésben/felkészülésben. A végzett tanítók járatlanok az iskolai alapdokumentumok ismeretében, nehézséget okoz nekik azok kezelése. Az iskolavezetéssel, munkatársakkal, szülőkkel nehézkes a kapcsolattartás. Problémahelyzetekben tanácstalanok, konfliktuskezelési ismereteik hiányosak. Általában a kaposvári karon végzett tanítók felkészültebbek elméleti és gyakorlati területen is, mint más intézményből érkezők.

A kérdőíveket kitöltők száma az alábbi megoszlást mutatja:
Hallgató nappali – 44, Hallgató levelező – 23, *Hallgató összesen – 67*
Oktató – 45, Iskolák igazgatói – 30
Mindösszesen – 142

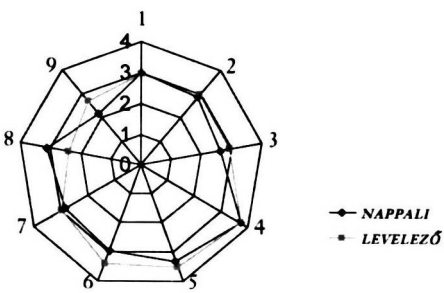
Végzős nappali hallgatói létszám: 70 fő, azaz 63% töltötte ki a kérdőívet.
Levelező tagozaton végzett hallgatók létszáma: 28 fő, azaz 82% válaszolta meg a kérdéseket.
A szakon oktatók száma 77 fő, azaz 58% töltötte ki a kérdéssort.
Az iskolákba a kérdőív a Pedagógus-továbbképzési és Szolgáltató Intézet Hírlevele révén jutott el az igazgatókhoz, akiknek mintegy ötöde küldte vissza a kitöltött kérdőívet.

A kérdőívben tulajdonképpen vélemények kerültek megfogalmazásra, amelyeket egy attitűdskálán értékelhettek a vizsgálatban résztvevők. A legjobb értékelés 4-es szint volt, mert a korábbi években az 5 fokozatú értékelésben nagyon sokan jelölték a középső 3-as szintet, és ezáltal szinte értékelhetetlenné tették a kitöltött kérdőíveket. Ezért az egyes kérdések értékelését a különböző populációk egyes kérdésekre adott átlagai alapján tettem meg.
A kérdőívre adott válaszokat átnézve megállapítható, hogy eltérés mutatkozik a nappalis és a levelezős hallgatók véleménye között.

Hallgatói vélemények



Hallgatói elégedettség

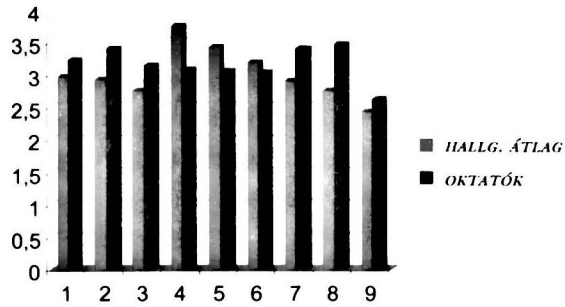


Általánosságban elmondható, hogy a levelező tagozatos hallgatók elégedettebbek a képzéssel. A 8. kérdésben, a műveltségterületi felkészítésben viszont egyértelmű a nappali tagozatosok pozitív értékelése. E területen valóban a rendszeres, napi oktatói kapcsolat, a képzésben való részvétel az igényes felkészítés/felkészülés záloga.
Érdemes megnéznünk a nappalis és levelezős hallgatók értékelési eltérését egy radar diagram ábrán is, amely szintén egyértelműen, jól érzékelteti a különböző hallgatói populáció eltérő véleményét. Az első két helyen szerepel, azaz leginkább elégedettek a hallgatók azzal, hogy képzésükben az elméleti ismeretek mellett fontosak a gyakorlati ismeretek (4) is, továbbá kiemelik, hogy az iskolai gyakorlat megalapozza a pedagógusi hivatást (5). Legkevésbé elégedettek a hallgatók az oktatásszervezéssel (9). Sajnálom, hogy pontosan abban a tanévben történt a kérdőívek kitöltése, amikor a Pedagógiai Főiskolai Kar az új oktatási épületbe költözött. Sajnos minden ilyen nagy változásnak vannak olyan kedvezőtlen kísérő jelenségei, amelyek megnehezítik a napi oktatási tevékenységet. Remélhetőleg, hogy az elkövetkező végzős évfolyam már ezen a téren is kedvezőbb tapasztalatokat szerez.
Mindezek után vizsgáljuk meg ugyanezen szempontból a hallgatók, az oktatók és az iskolaigazgatók azonos, illetve eltérő véleményét.

Kérdés	*Hallg. átlag*	*Oktatók*	*Igazgatók*	*Átlag*
1	2,98	3,23	3,17	3,13
2	2,93	3,41	3,23	3,19
3	2,76	3,14	3,24	3,05
4	3,74	3,09	2,60	3,14
5	3,42	3,07	2,83	3,11
6	3,18	3,03	3,28	3,16
7	2,91	3,41	3,20	3,17
8	2,75	3,46	3,07	3,09
9	2,43	2,63	2,59	2,55

A három populáció válaszait együttesen értékelve, a véleménynyilvánítások átlagait megnézve megállapítható, hogy a négyfokozatú értékelési skálán az utolsó kivételével minden kérdéskörben hármas szint feletti eredményt kaptunk. Az utolsó hallgatói, illetve oktatói véleményt a fentebb már említett átköltözéssel lehet magyarázni; míg az igazgatói válaszokban azzal, hogy ezen témakörre valóban nagyobb gondot kell fordítanunk a képzésben. (Az oktatási, nevelési folyamatok, a kollégákkal, szülőkkel való kapcsolattartás nagyon lényeges a hallgatók felkészítésében, hiszen a sikeres pedagógiai munka elengedhetetlen feltétele.)

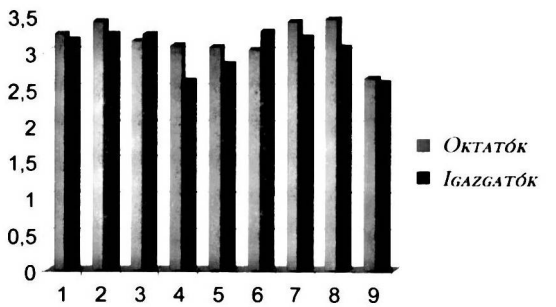
Hallgatói és oktatói vélemények



Amennyiben azonban két-két csoportot hasonlítunk össze egymással, érdekes következtetéseket kapunk.

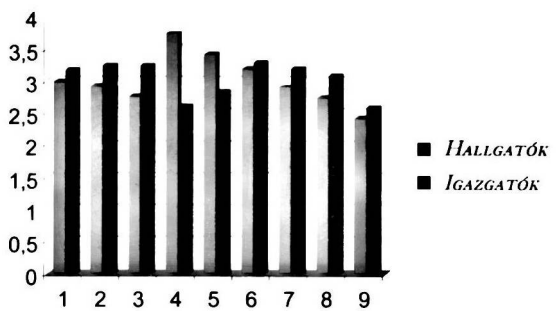
Ebben ki kell emelni két-két kérdéskört, amelyekben egymástól nagyobb mértékben eltérő az oktatók és a hallgatók értékelése. A pedagógusi hivatásra való felkészítésben a hallgatók elégedettebbek az elméleti és a gyakorlati ismeretek elsajátításával (4), valamint az iskolai gyakorlattal (5), mint az oktatók. Az oktatók viszont a műveltségterületi és a szaktárgyi felkészítés mellett (8), az iskolában jól hasznosítható ismeretek elsajátítását értékelik jobbnak (7) mint a hallgatók.

Oktatói és igazgatói vélemények



Az oktatói és igazgatói csoportnál a legnagyobb különbség az oktatók javára a szaktárgyi és a műveltségterületi felkészítésben (7,8) mutatkozik meg, az igazgatók pedig mindössze két területen, a pedagógiai és pszichológiai felkészítésben illetve a korszerű ismeretek elsajátításában értékelnek magasabban (6,3) mint az oktatók. Úgy tűnik, hogy az intézményvezetőkkel előbb kapcsolatot kell kialakítani, hogy a jövőben közelítsenek egymáshoz a vélemények, és lehetőleg minél magasabbak legyenek az elégedettségi mutatók.

Hallgatói és igazgatói vélemények

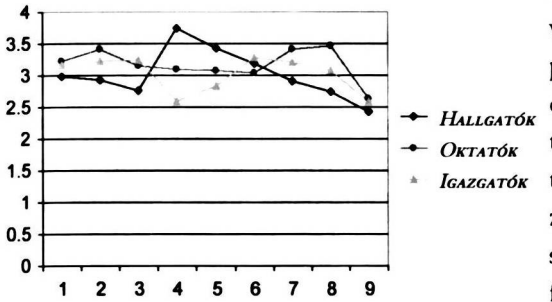


A hallgatók véleményét megnézve elmondhatjuk, hogy kellő kritikával nyilvánítottak véleményt. A munkáltatói oldal véleményével összehasonlítva megállapítható, hogy mindössze két kérdéskörben (4,5) – itt viszont sokkal nagyobb mértékben – elégedettebbek a hallgatók a felkészítésükkel. Ezek kifejezetten a gyakorlattal kapcsolatosak, amelyeket viszont az igazgatók értékeltek sokkal szigorúbban. Ez a két kérdéskör jól reprezentálja, hogy a fiatalok kevésbé

ismerik még az iskolai napi gyakorlat elvárásait, az igazgatók viszont elvárják, hogy a felsőoktatásból kikerülő fiatal azzal is tisztába legyen. A fenti két kérdéstől eltekintve mindenütt a munkaadói oldal értékelése pozitívabb.

Az alábbi diagramon együtt ábrázolva a három csoport véleményét megállapítható, hogy az 1. 6. és 9. kérdésben állnak egymáshoz legközelebb a vélemények, míg a 4. 5. és 8. kérdésben a legtávolabb. Azaz konkrétan, a tanító szak képzése a vizsgálatban résztvevő csoportok várakozásának megfelelő, a pedagógiai és pszichológiai felkészítéssel viszonylagosan elégedettek, sajnos a szervezési, kapcsolattartói feladatokban hiányosságok tapasztalhatók. A gyakorlati ismereteknél és képzésnél, valamint a műveltségterületi felkészítésnél lévő legnagyobb eltérések okait fentebb már értékeltem.

Elégedettség vizsgálata



ORSZÁGOS VISZONYLATBAN a tanítói létszám megtartása fontos feladat annak ellenére, hogy ugyan a demográfiai hullámvölgy eléri az alapfokú oktatást, ugyanakkor növekszik a sajátos nevelési igényű tanulók aránya. Ezen tendenciák országos és regionális szinten egyaránt tapasztalhatóak. Egyes régiókban – különösen beiskolázási területünkön – növekszik a nemzetiségi és az etnikai kisebbségi gyermekek számaránya az 1–6. osztályokban. Országosan ugyancsak emelkedik a tanulási, magatartási zavarokkal küszködő és a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A képzés új irányaira és tartalmaira társadalmi igény és megrendelés tapasztalható (integrált nevelés, képességfejlesztés, gyermekvédelem stb.).

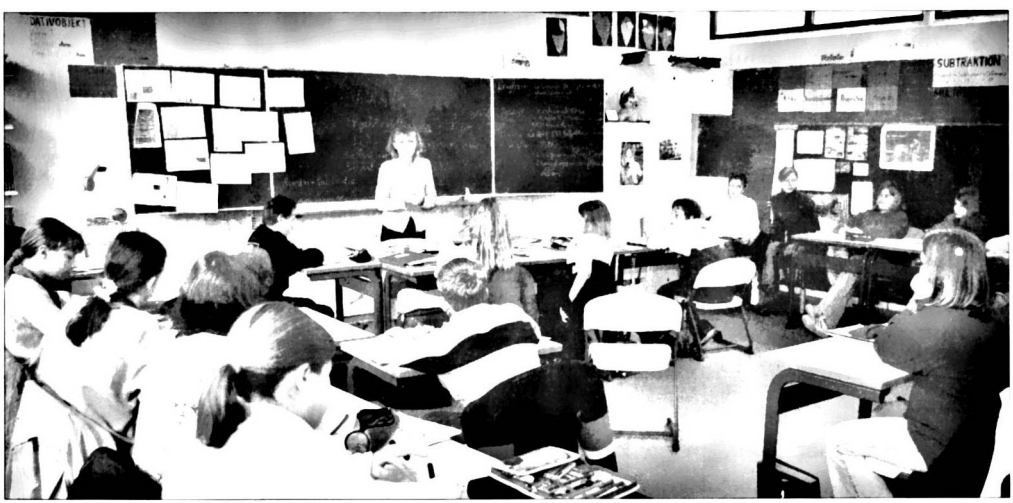
A képzési rendszernek biztosítania kell a gazdasági és társadalmi igényeknek megfelelő képzési és szakképzési szerkezetet, a megfelelő szakmai kínálatot és az egyéni aspirációkat is figyelembe vevő szakmaválasztás, szakmaváltás és a képzés menetében lehetővé váló pályakorrekció lehetőségét. A tanítóképzés nemcsak oktatásügyi, hanem szociálpolitikai és gazdasági kérdés is. A pedagógusképzéshez tartozó alapszakok közül a legnépszerűbbek közé tartozik a tanító szak, ahol a végzősök elméleti és gyakorlati felkészültségük alapján az általános iskola 1-6. osztályába járó tanulók oktatásának lesznek szakemberei. A tanítói pálya továbbra is népszerű a felvételizők körében. 2004-ben a szak még mindig a 12. legnépszerűbbnek bizonyult az összes felsőoktatási szakot alapul véve, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara az intézményi rangsorban (16 helyen van az országban tanítóképzés) az előkelő 6. helyet foglalja el.

A Kaposvári Egyetem szakjainak hallgatói létszámát tekintve a tanító szak a 2. legnagyobb létszámú szak, nappali, esti tagozatos képzésre egyaránt járnak a hallgatóink. Áttekintve a korábbi évek jelentkezéseit, évről évre két-háromszoros hallgatói túljelentkezés volt tapasztalható a szakra. A hallgatók elhelyezkedése Kaposvár város és a régió területén a kistelepüléses település szerkezet következtében viszonylag jó.

Diplomaszerzés után az általános iskolai tanításon kívül lehetőség van arra, hogy más területeken, könyvtárban, művelődési házban, egyéb kulturális intézményben, vagy akár a választott műveltségi területnek megfelelő intézménynél, akár a versenyszférában helyezkedjenek

el (fordító, informatikus, karvezető). A tanítói végzettségűek elhelyezkedését javító tényező: az állami-önkormányzati fenntartású iskolák mellett megjelentek az egyházi, alapítványi intézmények; a kistelepülések helyi önkormányzatainak törekvése önálló iskolák létrehozására, megtartására; az iskolaszerkezetet érintő változások. Tovább javította a tanítók elhelyezkedési esélyeit az a jogszabály-módosítás, amely kiterjesztette az alkalmazási lehetőségeiket az általános iskola 5–6. osztályára, a speciális képesítéshez kötve az alkalmazhatóságot. A tanítói diploma így ma már többre jogosít mint akár egy évtizede. Korábban a tanító csak az alsó tagozat első négy osztályában végezhette oktató-nevelő munkáját, 1994 óta a tanítói oklevél az első négy évben minden tantárgy oktatására képesít, valamint a tanítói diplomát szerző hallgató egy általa választott műveltségterületen elsőtől hatodik osztályig taníthatja növendékeit. Ez az egy terület szabadon választható a tanulmányok megkezdésekor, de mindenkinek a Nemzeti Alaptantervben szereplők közül kell választania. Ezek a területek: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, természetismeret, ének-zene, vizuális nevelés, informatika, technika-életvitel- háztartástan és testnevelés-sport.
A tanítóképzés folyamata nyitott, szükségszerű a tanítók speciális felkészítése a fent említett feladatok sikeres tejesítése érdekében. A tanítók képesek az integratív szellemű nevelésre és ezen belül a magas fokú differenciálást lehetővé tevő tanulási módszerek és technikák alkalmazására, a tanórai és a tanórán kívüli feladatok ellátására (napközi otthon, szakkörök, korrepetálás, kollégiumi fejlesztést, tanulmányi versenyekre való felkészítés stb.).
A tanítóképzés rendszere – a társadalmi igényeknek megfelelően – az egész életen át tartó tanulás folyamatában rugalmas, bővíthető, továbbépíthető rendszerré vált, amelynek következtében a formális és informális oktatási rendszerek közötti merev korlátok eltűntek. Ez lehetővé teszi, hogy az átképzések és szakirányú továbbképzések egységes rendszerré épüljenek ki.
A képzés során biztosítjuk annak lehetőségét, hogy hallgatóink megszerezhessék és végzésük után is folyamatosan megújíthassák a munkaerőpiacon való részvételhez szükséges készségeiket és ismereteiket, képesek az egész életen át tartó tanulás folyamatosan változó követelmény rendszeréhez igazodni.
A tanítók olyan sajátos szakmai csoportot képeznek, amely a társadalmi változások időszakában egyszerre képes identifikáló, képesség- és közösségfejlesztő, dinamizáló és egyben stabilizáló erőként működni.
A nemzetközi trendeket követve a képzési folyamat, illetve a tanítói továbbképzések eredményeként lehetővé válik a tanítók számára a multikulturális ismeretek, az integratív szemlélet és tudás valamint az informatikai ismeretek birtoklása.
A lineáris, többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésére a tanító szakon is 2006. szeptember 1-jétől kerül sor. Az önkormányzatok oktatási bizottságai, a Gyakorlóiskolák Egyesülete mint a munkáltató képviselői, illetve a szakmai véleményt nyilvánító Magyar Pedagógiai Társaság és az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete egyetértett a megfogalmazott képzési és kimeneti követelményekkel. A Kaposvári Egyetemen is a szakindítási engedély birtokában, ennek szellemében kezdődik meg a tanító alapszakon a képzést.

MAGYARORSZÁGON SZINTE ÁLLANDÓAN NAPIRENDEN VAN az idegen nyelvismeret, az idegen nyelven való kommunikáció kérdése. Egyes statisztikák szerint ugyanis a magyar lakosság mindössze 28 %-a beszél valamilyen idegen nyelven – félő, hogy elég nagy arányban csak egy idegen nyelven. Ugyanakkor az EU különböző bizottságaiba ilyen kérdések fogalmazódnak meg: Fontos-e az EU számára a nyelvi sokszínűség? Amire az a válasz, hogy a polgárok számára igen, mert a polgári életben, a nemzetközi munkaerőpiacon az érvényesülésüket a nyelvtudás elősegítené. Másrészt az is felvetődik, hogy nyelv ismerete (használni tudása) lenne célszerű (reális elvárás)? Hiszen például az angol nyelvvel sok országban „elboldogulnának" az EU-tagországok polgárai. A válasz ezekre a kérdésekre nem egyértelmű, de az a kívánalom azért reálisnak látszik, hogy egy idegen nyelvnél többet tudjanak használni az állampolgárok. Ezeknek a kívánalmaknak és dilemmáknak az ismeretében tartottuk célszerűnek tájékoztatást adni profi nyelvoktatók, intézményeinkben dolgozó nyelvtanárok véleményéről és általuk végzett nyelvoktatás helyzetéről. Hiszen Magyarországon olyan felsőoktatási intézményről is olvashatók információk, amelyben a nyelvszakos tanárjelölteknek a tanári képesítő követelmények teljesítéséhez ún. „portfoliót" kell készíteniük – természetesen a tanult idegen nyelven. Mit tartalmazzon ez a portfolió? Erről olvashatnak *Petneki Katalin* egyetemi docens írásában: Új Pedagógiai Szemle 2005. október, 118-125. p.



H. SZABÓ SÁRA

Középfokú nyelvvizsgával a bachelor szaknyelvi képzésben!

Az idegen nyelv ismerete napjainkban, a magyar EU-csatlakozás után még fontosabbá vált, mint az előző években. Az EU Alapító Egyezménye „három európai nyelv elsajátítását" hangsúlyozza, amelyben természetesen az első az anyanyelv, a másik kettő idegen nyelv. Az EU Fehér könyvének negyedik, Általános cél című fejezete tartalmazza a hazánkban ma már reálisnak tűnő ajánlást, a három európai nyelv elsajátítását. Az említett fejezet hangsúlyozza, hogy több európai nyelv ismeretére van szükség ahhoz, hogy az EU-polgárok kihasználhassák a határok nélküli egységes piac adta lehetőségeket mind szakmai, mind egyéni szempontból. *„A többnyelvűség hozzátartozik mind az európai tudathoz (...), mind a tanuló társadalomhoz."*

Ezt az elvet támasztotta alá az EU Oktatási Miniszteri Tanácsa, amikor 1995. március 31-i határozatában leszögezte: *„mindenkinek lehetőséget kell adni arra, hogy az anyanyelvén kívül legalább két EU-nyelven megtanulhasson kommunikálni és ezt a képességét fenntarthassa."*[1]

Az Európai Unió ajánlásai az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban – az Európa Tanács koncepciójával egybehangzóan – a következők: *„1. A mindenki számára elérhető nyelvtanulás, amely valamennyi európai állampolgár joga és szükséglete. 2. A nyelvtanulás életmóddá kell, hogy váljon. Gyakorlati készségeket kell fejleszteni, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi élethelyzetekben való sikeres kommunikációhoz. 3. A tanuló érdekeit kell elsősorban szem előtt tartani. Az idegen nyelvek tanításának a nyelvtanuló igényein, érdeklődésén, egyéni képességein és a számára elérhető ismeretszerzési forrásokon kell alapulnia."*[2]

A hazai viszonyok általános ismeretét tükröző szakirodalomban olvashattuk az alábbi jelszót Éger Istvánné írásában : *„Tudj angolul és tanulj németül!"*[3] Ez a jelszó nem veszi figyelembe azt, hogy az EU két fő munkanyelve az angol és a francia. Tehát az angolon kívül a francia nyelv ismerete is ajánlatos.

Az Oktatási Minisztérium Világ – Nyelv idegennyelv-oktatás stratégiája az Európai Unióba való belépés előtt és után az idegennyelv-tanulás és -tudás tömeges és dinamikus fejlődését és fejlesztését segíti a közoktatásban – azon belül a szakoktatásban – a szaknyelvoktatás feltételei kialakítására való ösztönzéssel. A szaknyelv ismeretének kettős jelentősége van, mert előnyt jelent mind a személyes kulturális fejlődés, mind a munkavállalás szempontjából.

A nemrég elfogadott felsőoktatási törvény is a szaknyelvi ismeretek elmélyítését és kiszélesítését hangsúlyozza. A felsőoktatási törvény 62. §-a felsőfokú tanulmányok befejezéséhez az államilag elfogadott nyelvvizsga megszerzését írja elő, amely az alapképzésben, vagyis a bachelor képzésben általában egy középfokúm „C" típusú általános nyelvi szintű, államilag elfogadott középfokú nyelvvizsgának felel meg.

A diploma megszerzésének egyik alapfeltétele ennek a követelménynek teljesítése, vagyis egy középfokú, „C" típusú, általános nyelvi szintű, államilag elfogadott középfokú nyelvvizsga megszerzése.

Az érintett új felsőoktatási törvény a szaknyelvi ismeretek elmélyítését hangsúlyozza. A 19. § 14. pontja 3. bekezdése előírja, hogy idegen nyelven biztosítani kell a szaknyelvi ismeretek fejlesztését. Dr. Mang Béla, az OM. felsőoktatási helyettes államtitkára tájékoztatója hangsúlyozza, hogy a *„minimum 240 m órás ingyenes nyelvoktatási mennyiség biztosítja a fenti célok elérését."* Bár a tájékoztató 2. pontja megemlíti a hagyományos (főiskolai és egyetemi) képzésre vonatkozóan jelenleg érvényes képesítési feltételeket a szakokra vonatkozó kormányrendeletek érvényességére utalva, de megjegyzi, hogy *„A kormányrendelet értelmében az idegen nyelvi feltételeket szűkíteni nem lehet."*

Hogyan lehet az új felsőoktatási törvényt alkalmazni a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karon és a Művészeti Karon? Hogyan tudunk megfelelni az európai közösségi előírásokból, a következő, magasabb szintű követelményeknek? Vagyis, hogy a végzős hallgatóink ne csak középfokú nyelvvizsgával rendelkezzenek, hanem a képzésüknek megfelelő szaknyelvet is ismerjék. Azaz az idegennyelv-tudás nemcsak célja, hanem egyben eszköze is legyen a szakmai ismeretek elmélyítésének?

Tehát elengedhetetlen, hogy az idegen nyelvi szaknyelv ismerete a szakmai ismeretszerzés és -bővítés el nem hanyagolható alap feltételévé váljon.

Ha az idegen nyelv nemcsak cél, hanem eszköz egyben, akkor szakmai motivációt sugall a szakórai tevékenység során a tanár és a hallgató számára is. Az idegen nyelvvel való tantárgyi koncentráció mindkét tantárgy, az adott idegen nyelv és a szaktárgy ismereti rendszerét és motivációs bázisát erősíti. Ez a kettős tantárgyi koncentráció azonban csak abban az esetben jöhet létre, ha a hallgató megfelelő, a törvény meghatározása szerint középfokú, „C" típusú, államilag elfogadott általános idegen nyelvi ismeretekkel rendelkezik a szaknyelv tanulásának megkezdésekor. A felsőoktatási törvény viszont a tanulmányok befejezéséhez, a diploma megszerzéséhez, a kimenetnél hangsúlyozza e bizonyítvány meglétét, miközben a hallgatónak szaknyelvet kell tanulnia, 240 óránál nem kevesebb órában. Ezzel a nagy szakmai nyelvi tudást szorgalmazó lehetőséggel minden hallgató élhet a jövőben, amely egyaránt vonatkozik a középfokú „C" típusú nyelvvizsgával már rendelkező vagy ezt még meg nem szerzett hallgatóra.

A valóságban azonban nem minden hallgató, sőt a hallgatók többsége nem rendelkezik a megfelelő nyelvvizsgával, amikor tanulmányait megkezdi Pedagógiai vagy Művészeti Karunkon. Minden évben felmérem a hozzánk jelentkező hallgatók nyelvtudását, így az utóbbi négy év adatai rendelkezésemre állnak.

A tanulmányaik megkezdésekor idegennyelvvizsgával rendelkező hallgatóink aránya az utóbbi négy évben szakonkénti csoportosításban az alábbi, megközelítően elfogadható megoszlást mutatja. L. az Összefoglaló táblázatot!

ÖSSZEFOGLALÓ TÁBLÁZAT

Művészeti Kar	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*
RAJZTANÁR – VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ				
AC 240 óra	9%	10%	29%	11%
LÁTVÁNYTERVEZŐ				
AC 240 óra		10%	13%	40%
FOTÓRIPORTER, KÉPSZERKESZTŐ				
A+K 240 óra + 120 óra			9%	21%
SZÍNÉSZ				
AC 180 óra		9%	13%	20%
KOMMUNIKÁCIÓ				
KC 240 óra	20%	22%	50%	22%
INTÉZMÉNYI KOMMUNIKÁTOR				
120 óra				12%

Pedagógiai Kar	*2002*	*2003*	*2004*	*2005*
INFORMATIKUS KÖNYVTÁROS				
KC 240 óra			46%	22%
TANÍTÓ				
AC 180 óra	20%	22%	32%	34%
IFJÚSÁGSEGÍTŐ				
120 óra			6%	11%
ÓVOPEDAGÓGIA				
AC 180 óra	47%	48%	47%	48%
MŰVELŐDÉSSZERVEZŐ				
KC 240 óra			50%	22%
LOGOPÉDUS				
KC 180 óra			43%	21%
MAGYAR				
KC 180 óra			20%	20%
IDEGENFORGALMI SZAKMENEDZSER				
KC szakmai 480 óra			15%	15%
TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTTAK PED.				
AC 180 óra	14%	15%	34%	34%

A táblázat a szak neve alatt tartalmazza a jelenlegi képesítési követelményt, amely a Művészeti Karon a rajztanár–vizuális kommunikáció, a látványtervező, a színész szakon alapfokú „C" típusú nyelvvizsga, a fotóriporter-képszerkesztő szakon az előbbi követelmény egy másik nyelvből szerzett középfokú nyelvvizsgával bővül, míg a kommunikáció szakon egyértelműen középfokú „C" típusú nyelvvizsga bizonyítvány az előírás. Az intézményi kommunikátor szak idegen nyelvi záróvizsgát követel.

A Pedagógiai Főiskolai Karon a tanító, az óvodapedagógus, a tanulásban akadályozottak pedagógiája szak alapfokú „C" típusú nyelvvizsgát, a logopédus, a magyar, a művelődésszervező illetve andragógia, az informatikus könyvtáros szak középfokú nyelvvizsgát ír elő, Az ifjúságsegítő szak idegen nyelvi záróvizsgát követel. Ellenben az idegenforgalmi szakmenedzser szak egyértelműen középfokú „C" típusú szaknyelvi nyelvvizsga bizonyítványt ír elő.

A táblázat a képesítési követelménynek megfelelő nyelvvizsga rövidítése mellett a jelenleg rendelkezésre álló idegennyelv-oktatásra fordítható összes óraszámot tartalmazza, míg az alatta lévő százalékos arány a nyelvvizsga-bizonyítvánnyal tanulmányaik megkezdésekor már rendelkező hallgatók arányát mutatja.

A táblázat alapján látható, hogy mindkét karunkra jelentkező hallgatóink nagyobb része felsőoktatási tanulmányai során szerzi meg a képesítési követelményekben előírt nyelvvizsgabizonyítványt a kötelező idegen nyelvi órákon való szorgalmas részvétele eredményeként, mert tanszéki kollégáink ITK Origo nyelvvizsgáztató tanárok. Mivel a tanszékvezető a Kaposvári Egyetem ITK akkreditált vizsgahelyre beadott pályázatát az ITK elfogadta, amelynek eredményeképpen tanszékünk 2000 óta az ELTE ITK akkreditált vizsgáztató helyeként is működik a Kaposvári Egyetem Állattudományi Kara Idegen Nyelvi Lektorátusának nyelvtanáraival való integrációban. Így kollégáink vizsgáztatói kiképzést kaptak, és a folyamatos vizsgáztatás mellett évente rendszeresen vesznek részt az ITK szakmai továbbképzésein. Gazdag szakmai tapasztalattal rendelkeznek, mivel 6300 jelentkezőt vizsgáztattak le eddig angol, német, olasz, orosz, francia, spanyol nyelvekből. A gyakorlati tapasztalatok birtokában az idegen nyelvi órák során célirányosan, a képzési követelményeknek megfelelő szintű nyelvvizsga sikeres letételére készítik fel hallgatóinkat, amelynek eredményeként a 2001/2002-es tanévben 100, a 2002/2003-es tanévben 110, a 2003/2004-es tanévben 168, a 2004/2005-ös tanévben 222 hallgatónk tett sikeres nyelvvizsgát vizsgahelyünkön.

Kollégáink ITK vizsgáztatóként a nyelvi órán a nyelvvizsga-felkészítés során hallgatói kérésre próbavizsgát tartanak. Tanszékünk a legolcsóbb ITK Origó nyelvvizsgát szervezi meg helyben a hallgatóknak, de a nemzetközi nyelvvizsgákról (TELC, GOETHE, ZERTIFIKAT, ZÖLD ÚT) is tud tanszékünk felkészítést adni, mivel az ÁTK Idegen Nyelvi Lektorátussal való együttműködés során kollégáink TELC, GOETHE-ZERTIFKAT, ZÖLD ÚT, PITMAN vizsgáztatói tréningeken vettek részt, és vizsgáztatói képesítést szereztek.

A nyelvvizsgára való eddigi felkészítő munkánk eredményei elégedettségre jogosíthatnának fel bennünket, de kollégáinkkal együtt nem ez az érzés uralkodott el tanszékünkön. Inkább a bizonytalanság, mert hallgatóink közül, főleg a gyenge idegen nyelvi készségekkel rendelkezők nem veszik fel az idegen nyelvi órát félévi óratervükbe és félő, hogy mivel nem járnak a nyelvvizsgára felkészítő kötelező idegen nyelvi órákra, így nem tudnak majd sikeres nyelvvizsgát tenni az államvizsgájukig, és így a diplomájukat sem fogják megkapni a megfelelő időben.

Az új felsőoktatási törvény szaknyelvtanítási tervezete azonban felhőtlen bizalommal tölt el minden kollégát. Mindnyájan kihívásnak tekintjük a szaknyelvtanítás nagy lehetőségét, mert *„az idegen nyelvet az egyéb tantárgyi tartalmak tanítására eszközként használva párhuzamosan fejleszthető a diákok célnyelvi kommunikatív kompetenciája és tantárgyi tudása. (...) az idegen nyelvet arra használjuk, amire való: az ismeretszerzés eszközeként. Egyúttal megvalósítható az autentikus anyagok használata, a kerettantervi oktatás, az olvasás és egyéb önálló ismeretszerzést lehetővé tevő készségek és tanulási stratégiák folyamatos fejlesztése."*[4]

Az új feladat kollégáink módszertani megújulását is eredményezheti, mert *„A nyelv: eszköz és cél »infantilizálása« a kommunikatív nyelvoktatás elvekre épülő, játékos, önmagukban érdekes feladatokkal, autentikus szövegek és kooperatív, interaktív eljárások alkalmazásával valósítja meg.*

Ebben a tekintetben a többi tantárgynak a kommunikatív módszertanból, lényeges az interaktivitás, az együttműködésen alapuló, sikerélményt nyújtó kommunikatív tananyagok a tartalom és nem a forma felől közelítenek."[5] Így a szaknyelvoktatás új dimenziót nyit minden idegen nyelvet oktató kollégánk számára.

A nyelvi képzéshez használt oktatási feltételek jelenleg a Pedagógiai Kar új épületében általában megfelelőek, mert szaktanterem áll rendelkezésünkre. Bár előfordul, hogy a kiscsoportos oktatás helyszíne a tanszéki oktatói szoba. Ezen kívül az ITK Origó Akkreditált Nyelvvizsgahely miatt van hordozható kazettás, kétéltű nyelvi laborunk is a 007. teremben, amelyet felváltva használhatnak a kollégák. Ezen kívül öt hordozható magnetofon, 1 CD lejátszó, 2 videomagnó áll a tanszéki kollégák rendelkezésére. 300 videó- és magnókazetta, 12 idegen nyelvű software, 10 idegen nyelvű CD-lemez is szolgálja az oktatást. Nagyrészt a tanszékvezető pályázatai eredményeképpen minden tanszéki szobában van internet és e-mail hozzáférés, amely biztosítja a közvetlen szakmai nemzetközi kapcsolatokat, az egyéni továbbképzést a kollégáknak, és a konzultációt a szakdolgozatíró hallgatóknak. A használhatóság mértéke pillanatnyilag megfelelő, de szaknyelvtanításához az infrastruktúra további bővítése szükséges.

A tanszék megfelelő előkészületet tett a szaknyelvi képzésre. A tanszékvezető Klebelsberg pályázatban 6 oktató részvételével szaknyelvi Angol-Francia-Német Műveltségterületi Szakszöveggyűjteményt állított össze és jelentetett meg intézményük kiadója révén.

A tanszékvezető a Világ–Nyelv pályázat szakanyag-készítési szekcióban angol-francia-német nyelvű ének-rajz-testnevelés-technika tantervfordítást adott ki – elkészítésében kilenc oktató vett részt –, amely az Eraszmusz/Szokratesz ösztöndíjas hallgatók előkészítő anyagaként is hasznos. Több tanítóképző kar is megrendelte, hogy a szaknyelvtanításban felhasználhassa. A Bologna-reform eredményeként 2006 szeptemberében induló bachelorképzés kötelező idegen nyelvi szaknyelv tanításának fontos tankönyve lesz a tanító, az óvodapedagógus, az informatikus-könyvtáros, tanulásban akadályozottak pedagógiája, a magyar és a logopédus szak képzésében. Kollégáink ezeken a kiadványokon kívül is gazdag szaknyelvi fordítási gyakorlattal és már megjelent publikációkkal rendelkeznek a sport, a turisztika, a természettudományok területén.

Reméljük, hogy hallgatóink megelégedésére kollégáink szakmai tapasztalatai és javaslatai megszívlelésével alkalmazhatjuk egyetemünk mindkét karán a felsőoktatási törvénynek a szaknyelvtanítás területén új lehetőségeket felvillantó előírásait.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Bognár Anikó: Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozáskor. In: Új Pedagógiai Szemle, 1997. 10. szám 2. oldal
2. Molnár Andrea: Idegennyelvtanítás másképpen? Eötvös Kiadó, Budapest, 2001. 142-143. oldal
3. Éger Istvánné: Szabad-e kötelezően angolul tanulni? Az EU ajánlásai a nyelvtudásra. Új Pedagógiai Szemle 2003. március 79. oldal.
4. Nikolov Marianne: Az idegen nyelv-tanítás megújulásának hatása. Új Pedagógiai Szemle 2003. március 46. oldal
5. Idézett mű ugyanott 54. oldal

BAJNER MÁRIA

Új formák - változatlan tartalommal: anomáliák a nyelvtanulás-nyelvoktatás terén[1]

A legutóbbi, 25 országot átfogó OECD-felmérés szerint a magyar középiskolás diákok idegen nyelvi kompetenciája – egyszerűbben: a gyakorlatban használható nyelvtudása – messze elmarad a kívánatos szinttől. Összehasonlítva az EU többi, frissen csatlakozott tagállamainak eredményeivel, azt tapasztaljuk, hogy itt is „sikerült" a sereghajtók közé fölzárkóznunk.[2] A sikertelenség gyökerét a téma kiváló szakértői az „eurokonform nyelvpolitika és nyelvstratégia hiányában" vélik felfedezni, és ennek a kritikának elemzésekben, jelentésekben, tanulmányokban, stb. többször, többen hangot is adtak. Az Oktatási Minisztérium – az Európa Tanács nyelvpolitikai szakértőivel közösen – nemrég készítette el Magyarország Nyelvoktatás-politikai arculatát, amely világosan megfogalmazza az ún. „eurokonform" nyelvpolitikát és az ennek eléréséhez szükséges nyelvoktatási stratégiát. Elméletben ez tenné lehetővé, hogy a hazai dokumentumok, az elérendő célok, valamint a nyelvoktatás mindennapi iskolai gyakorlata összhangba kerüljenek az európai javaslatokkal, átláthatóvá és értékelhetővé váljanak a szakmai és szélesebb közvélemény számára. Tény, hogy a 2002-es tanévtől beindult a Világ-Nyelv program, egy jelentős forrásokat mozgósító idegennyelv-tanulási, fejlesztési stratégia, amely hosszú távon tervezhetőbbé teszi a nyelvoktatást. Az oktatási kormányzatnak – a lehető legkisebb anyagi ráfordítással – kell a lehető legrövidebb időn belül látványos eredményt produkálnia, és a nyelvoktatás, mivel a lakosság elég széles rétegét érinti, stratégiai fontosságú terület.

Bár a minisztérium tervei szerint az előző évekhez képest megduplázódik a nyelvoktatásra szánt keretösszeg (csaknem 12 milliárd Ft), megfelelően kell demonstrálni, hogy az adófizetők pénze jó helyre kerül, a befektetés megtérül. Mindenképpen látványos (de még sok szempontból finomításra szorul) a „megújult nyelvi érettségi", a középiskola első évében nyelvi felkészítő programok indítása, a sikeres nyelvvizsga díjának megtérítése, a tanárok továbbképzési lehetőségének bővítése, a Comenius és egyéb pályázati programokhoz való csatlakozás lehetősége, a nyelvoktatás 25%-os áfa-körbe emelése, a nyelvtanulók adókedvezménye stb. Mindenki számára egyértelmű, hogy a látványhoz, jelesül az idegennyelv-oktatás-tanulás színvonalának emeléséhez pénz kell. Míg a nyelvoktatási reform „kirakatprogramjaira" több jut, az egyetemi, főiskolai képző képzésre, a nyelvtanárokat, tanítókat, felkészítő programokra sokkal kevesebb. A tanító- és tanárképzésben a kreditrendszer bevezetésével kevesebb a kontakt óra, vagyis csökken a tanári képességek fejlesztésére fordítható idő. A gyakorlatra lefordítva ez azt jelenti, hogy az általános iskolás gyerek tanítójának kell a legkevésbé jól tudnia az idegen nyelvet, a tantárgy-pedagógiai ismeretekről nem is beszélve. A tanárképzésben részt vevő oktatók kevesebb óraszámban, nagyobb csoportokban, kevésbé hatékonyan készítik fel hallgatóikat leendő hivatásukra. Jelen dolgozat a tanítás kulcsszereplőivel, a nyelvszakos hallgatókkal és a nyelvtanárokkal foglalkozik, mivel a

nyelvoktatás többi, korábban említett aspektusait a szerzőnek sem megváltoztatni, sem befolyásolni nem áll módjában.

1. A FELKÉSZÜLTSÉGRŐL

A tanítási tevékenység, mondják sokan, nem agyműtét. A tanár felelőssége nem hasonlítható a sebészéhez. Annak ellenére, hogy senki sem hal bele a hibás kiejtésbe, a pontatlan mondatszerkezetekbe, vagy a helytelen szóhasználatba, a kár jelentős. A legtöbb diák számára a tanár a példa, következésképpen a magas szintű nyelvtudás szakmai alapkövetelmény (kellene, hogy legyen). A rosszul berögzült kiejtést/helyesírást, téves szóhasználatot vagy hibás nyelvtani struktúrákat egyrészt komoly erőfeszítéssel lehet csak kijavítani később (ha egyáltalán ki lehet), másrészt csökken a tanárba vetett hit, mihelyt bekövetkezik a „tetten érés". Természetesen mindenki tévedhet (még az anyanyelvünkön sem tudjuk tökéletesen kifejezni magunkat), de a nyelvtanárnak törekednie kell a Medgyes Péter által megfogalmazott „közel anyanyelvi" szint eléréséhez.[3] Annak érdekében, hogy „elég jó" tanárok legyünk, minden rendelkezésre álló eszközt fel kell használni a nyelvtudás fejlesztésére. A British Council nyaranta és év közben is szervez módszertani és nyelvi készségeket fejlesztő kurzusokat angol nyelvtanároknak, ezen kívül több féléves akkreditált továbbképzéseket ajánlanak felsőfokú oktatási intézmények. Ezeken a „diplomafrissítő" kurzusokon arra is van lehetőség, hogy oldottabb légkörben essen szó minden „nyelvi" kérdésről, új módszerek kipróbálásáról, pályázati lehetőségekről, konferenciákról, egyszóval: a szakmáról. Az ilyen beszélgetések során mindenki egyenlő, mindenki egyformán elmondhatja a tapasztalatait, aggodalmait, feltárhatja félelmeit, hiszen a tanítással kapcsolatos diskurzusban a tréner is csak egy tanár. Egy ilyen „in-service" tréningen való részvétel megéri az áldozatot, hiszen az ötletek sokaságával hozzásegít a megújuláshoz, a szellemi frissesség megőrzéséhez.

Ami a „pre-service", vagyis a szakmai alapképzésben részt vevő hallgatókat illeti, tanítási gyakorlatuk sikeres megszervezéséhez és lebonyolításhoz a képző intézmények szorosabb összefogására és együttműködésére lenne szükség. A tréner szempontjából a legfontosabb rész az óraelemzés –, amely meghatározó élménnyé válik a hallgató szakmai munkájában – komoly odafigyelést és szakmai tapasztalatot feltételező interaktív tevékenység. Minden óraelemzés (még a kevésbé sikeres óra megbeszélése is), jelenthet intellektuális izgalmat, és hozhat új ötleteket, főleg, ha a kritika tanító szándékú és konstruktív. Másokat a tanításra megtanítani több, mint saját ötleteket átadni. Vannak olyan – magukat tökéletesnek képzelő – trénerek, akik legszívesebben klónoztatnák magukat, mert elképzelhetetlen számukra, hogy nyelvet jól tanítani másképpen is lehet, mint ahogy ők művelik. Nem szabad elfelejteni, hogy a hallgatók nem üres lappal kezdik a gyakorlatot, hiszen internalizált teóriákkal rendelkeznek a tanításról, amit még diákként, az iskolapadból hoznak magukkal. A diákjaink tanításában benne van az összes eddigi tanítási szereplő, az óvónőtől a professzorig. A nyelvi képzés sikertelenségét visszavezethetjük a tanárok hiányos felkészültségére, az alacsony nyelvi-módszertani ismeretekre, a tradicionális osztálytermi eljárásokra, a beszűrkült tanári személyiségekre, az interkulturális tanítási tapasztalat hiányára.

Kétségtelen, hogy vannak olyan kollégák, akik több évtizedes nyelvoktatói tapasztalattal rendelkeznek, de tudnak váltani, és a régi, elavult módszerekkel szemben az új, kommunikatív

eljárásokat részesítik előnyben. Ugyanakkor az osztálytermi megfigyelések arra utalnak, hogy hiába vetetik meg a szülőkkel a többségében méregdrága nyelvkönyveket, a tanárok többsége ezeket a kommunikatív könyvcsodákat is unalmas, hagyományos eljárással dolgozza fel. Ebből következik, hogy a közoktatásban a nyelvtanításnak minőségi változáson kell átesni. A leendő nyelvszakosokat alapos felkészítésben kell részesíteni, a nyelvi kompetenciák mellett nagyobb hangsúlyt fektetni a tanári személyiség fejlesztésére, tananyagfejlesztésre, módszertani kultúrára. A koherens tanítási stílus kialakítása egy egész életre szóló folyamat, amely nem akkor fejeződik be, amikor valaki átveszi a diplomát. Sőt. Akkor kezdődik, és az évek során alakul, formálódik a tanítás autentikussá, egyénivé, ugyanakkor példaértékűvé.

2. INTERAKTÍV TANÍTÁSI MÓDSZEREK, DIÁKKÖZPONTÚ OKTATÁS

Ami a nyelvórát leginkább megkülönbözteti a többi órától, az annak aktív ill. interaktív jellege. Ez nem azt jelenti, hogy egy természettudományi tárgyat, vagy filozófiát nem lehet interaktív módon (is) tanítani, hanem azt, hogy a nyelvet nem lehet másként. Jobban mondva lehet, de nem érdemes. Parker J. Palmer kiváló oktatási szakértő a tanítás-tanulás folyamatát egy félelem nélküli, „spirituális utazás"-hoz hasonlítja, amelyet nyitottság és barátságos légkör jellemez. A tanulás legádázabb ellenségének a tudatlanságunkból adódó lelepleződéstől való félelmet tartja.[4] Mindez a nyelvtanulásra halmozottan érvényes, hiszen itt még nemcsak a megszólalás félelmét, hanem az idegen nyelven való megszólalástól való félelmet is le kell győzni. Ahhoz, hogy ez sikerüljön, létre kell hozni egy tanulásra alkalmas teret, ahol a barátságos légkört a nyitottság, a tolerancia, a biztatás, a minél több verbális és nonverbális célnyelvi input mellett a tanterem berendezése és fizikai elrendezése is segíti.

Annak ellenére, hogy az aktív, diákcentrikus tanítás a közös problémamegoldást, a vitákat, vetélkedőket, az interjúkat, az egyperces reagálásokat, a kiselőadásokat és más technikákat helyezi előtérbe, a nyelvtanár – főleg kezdő csoportok esetében – sem húzódhat teljesen a háttérbe, inkább a megfelelő módszerekkel ösztönöznie kell a diákokat arra, hogy aktív résztvevői, irányítói legyenek egy dialógikus, problémamegoldó, közös tanulási folyamatnak. McKeachie a *Teaching Tips* (1999) c. könyvében hangsúlyozza, hogy a tanulás nem attól lesz aktív, hogy a diákok beszélgetnek, írnak, tehát csinálnak valamit, hanem attól, hogy aktívan gondolkoznak.[5]

Ennek a folyamatnak a hatékonysága érdekében minden segítséget meg kell adni a diákoknak ahhoz, hogy sikerélményben legyen részük, és a nyelvtanulás vagy az idegen nyelven való megszólalás örömforrás legyen. A nyelvtanulás során szerzett ismeretek, az élmények, a felfedezés öröme megsokszorozódik a diákokban, úgy, ahogy a sikertelenség, a kudarc élménye is. Ebben rejlik a nyelvoktatók másokra át nem hárítható felelőssége.

A hatékonyságot fokozza, ha – bizonyos szinteken – bevonjuk őket a tanulás-tanítás tervezési folyamatába. Ha beleszólhatnak pl. az olvasmánylisták összeállításába, választhatnak, hogy ki, mit szeretne előadni, elmondani, eljátszani stb. máris nagyobb felelősséget éreznek saját – és a közösség – tanulása iránt. Az pedig, hogy kommunikatív, szuggesztív, nyelvtani-fordító, audio-lingvális vagy éppen mozgás-és cselekvésközpontú stb. módszert választunk, több tényezőtől is függ: életkori sajátosságoktól, a formától és a tartalomtól, a céltól, a tanári beállítottságtól, divatos trendektől stb. Bármely módszert részesítsük is

előnyben, nem szabad elfelejteni, hogy egyiket sem tekinthetjük csodafegyvernek. Nem véletlenül suttogja T. S. Eliot szelleme, hogy *„az egyetlen tökéletes módszer a magas intelligencia"*.

3. A TANÍTÁS MESTERSÉGE

Sokféleképpen válhat valakiből jó tanár (felkészültség, tapasztalat, rátermettség stb. kérdése), de a legtöbbet mégiscsak akkor tanulunk, ha másoknak bemutatva tanítunk. Ha valakit érdekel a tanítás sikere, természetes, hogy félelmei támadnak az órával kapcsolatban. A diákok megérzik, ki, mennyire felkészült, sőt, arra is kíváncsiak (vagy leginkább csak arra), hogy a váratlan helyzetekben a tanár hogyan vágja ki magát. (Pl. a tanár szókészletének tesztelése, „kényes" témák felvillantása stb.) Váratlan helyzetek mindig adódnak, ezekre nem lehet felkészülni. Mivel interaktív módon tanítunk, kérdéseket adunk-kapunk, amelyeket célszerű megválaszolni, a feleletekre pedig odafigyelni. A (leendő) tanárok zömének félelmét az okos(kodó) diákok jelentik, bár tapasztalataim szerint alapos szakmai tudással mindez kivédhető, sőt, a magukat központba helyező diákok lehetnek a tanár későbbi szövetségesei, érdemes tehát megnyerni őket. A szakmai-pedagógiai felkészületlenségből eredő félelem mellett még gyakori a szerepléstől való félelem, és az osztályzástól, az értékeléstől való félelem is. Vegyük most ezeket sorba.

A tanítás "embert próbáló" tevékenység, és igazából csak a gyakorlatban sajátítható el. Melyik hallgatót, vagy kezdő tanárt hibáztathatnánk azért, mert fél kiállni egy osztály elé, fél, hogy nem lesz képes kordában tartani a hangját, a mozdulatait, az osztályt... Hogy lehet „szeretni a tanítást", ha minden esetben óriási megkönnyebbülés, amikor vége az órának? Hogy lehet megtalálni a középutat a magamutogató, felszínes szereplés, és az unalomba fulladó, monoton duruzsolás között? Jó lenne, ha a tanárképzésnek része lenne az előadókészségek fejlesztése (színjátszás, mozgás-, beszéd-, viselkedés-, öltözködéskultúra), ezek ismeretében könnyebben legyőzhetővé válnának a gátlások, a lámpaláz. A legtöbben a múltbeli emlékeiből táplálkoznak, és megpróbálnak "hasonlítani" kedvenc tanárukra, professzorukra, és csak később jönnek rá, hogy mindenkinek saját magához kell hasonlítania tanárként is, vagyis ki kell alakítani a személyre szabott tanári stílust. (Ez persze több annál, mint hogy a hét minden napján más színű sálat, vagy nyakkendőt veszünk fel.) A lámpaláz ellen hatékony lehet a tanári kézikönyvekben előírtak követése, a jó tervezés, (lehetőleg többet kell betervezni, legyenek rövidebb-hosszabb alternatív feladatok, hogy legyen mihez nyúlni, alkalomadtán.) A nyelvtanári tevékenység fontos eleme a biztos nyelvtudáson kívül a jó előadó- és kapcsolatteremtő készség. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy minden jó tanár jó előadó, de nem minden jó előadó jó tanár.

Ahogy idővel csökken a lámpaláz, diák és tanár kezdi jobban érezni magát. Ekkor azonban történik valami, ami ezt az idilli állapotot felboríthatja: értékelni kell a teljesítményt, osztályzatokat kell adni. A nyelvi kompetenciák mérésére korosztályonként többféle módszer áll rendelkezésre, melynek kifejtésétől most eltekintek. Lényegesnek tartom azonban hangsúlyozni, hogy az értékelés, bármilyen formában történjen, elsősorban a fejlődést mérje, és motiváljon a büntetés helyett. A puszta számoknál többet mond az indoklás: a közepes osztályzat mellé hozzátehetjük, hogy ebből még jó is lehet(ett volna), ha...

Az osztályzást megkönnyíti, és a konfliktusforrást csökkenti, ha az év elején előre tisztázzuk, mit várunk el az 5-östől, mit kell teljesíteni a 4-esért, és így tovább.

Végül is a tanár szereplésénél sokkal fontosabb a diákok szereplése, az, hogy mit tanulnak, és az, hogy mennyit fejlődnek óráról órára. C. Roland Christensen a Harvard Business School professzora abban hisz, hogy az effektív tanítást meg lehet tanulni, ha a tanár a a saját ego-ja helyett a diákok szükségleteit helyezi előtérbe. Ehhez az kell, hogy egyfajta „intellektuális partnerség" jöjjön létre, konstruktív légkörben.[6] Jó kérdéseket kell feltenni, és ehhez ismerni kell a diákokat is. Meg kell tanulni kérdezni, a megfelelő kérdést kell feltenni a megfelelő diáknak. Nem mindegy, hogy kitől, mikor, mit, hogyan kérdezek, még az anyanyelvén sem, hát még egy idegen nyelven, ami a szituációt amúgy is mesterkéltté teszi. A nem „született nyelvtanár"-nak (márpedig többségünk ilyen) a lámpaláz legyőzéséhez – a szakkönyvek forgatása mellett – meg kellene osztania tapasztalatát kollégáival, esetenként egymás óráit látogatni, elemezni többek között a hibajavítást, az értékelést, a problémás helyzetek kezelését.

Kezdő tanárok gyakran esnek abba a hibába, hogy bebizonyítsák, ők tudják a legprecízebben a nyelvtant, (mellesleg javítani is ezt a legkönnyebb), és apró hibákat pirossal kiemelve elsősorban azt jelzik a diáknak, hogy ezt sem, meg ezt sem tudtad, hiába tanítottam, nem volt sok értelme. Lehet, hogy egy másfajta megközelítés több eredményre vezetne: ezt is, ezt is tudtad, ezt is megtanítottam, volt értelme. (Amúgy a csupán nyelvtani szerkezetekre fókuszáló „felmérő tesztek"-nek a szakirodalom szerint sincs sok értelme.) Nem lenne baj, ha a tanulók is lehetőséget kapnának arra, hogy – a felsőoktatáshoz hasonlóan – értékeljék a nyelvtanárt, az órákat, a saját teljesítményüket. Ez egyfajta visszajelzés lenne, amely segítené a nyelvtanár fejlődését, és hozzájárulna a színvonalasabb nyelvoktatás eléréséhez.

Nálunk, ha egyszer a hallgató túljutott a tanítási gyakorlaton, valamint az azt megkoronázó zárótanításon, többé már nem igazán kell attól tartania, hogy valaki kíváncsiskodna, mi történik a zárt tantermi ajtók mögött: a tanítás magánüggyé válik. Csak sejteni lehet folyosói pletykákból, hogy egyik-másik kollégánk nem ura a helyzetnek, de ennek valóságtartalmáról senkinek sem áll érdekében meggyőződni. Habár az oktatás diákok előtt történik, mégis rejtett mindenki más elől, nem úgy, mint pl. az ügyvédeknél, vagy az orvosoknál, akik még egyedül is egymás jelenlétében dolgoznak, egymás szakértelméről első kézből meggyőződhetnek, szaktudásuk, szakértelmük folytonos tesztelésnek van kitéve. A legtöbb szakmában az eredményes, jó munkához szükség van a szaktudás, a tapasztalatok, az információk, az értesülések kicserélésére, de a tanárok többsége, akik a munkájuk végeztével csak nagy ritkán tárgyalják még egymással a tanórák menetét, ezt még nem igényli. Az internet használatával annyi előrelépés már történt, hogy a tantervek, a sillabusok, esetleg a kurzusok értékelése mindenki számára elérhetővé, „közkinccsé" válhat, alkalmat adva (elméletileg) a tapasztalatok kicserélésére, egymás munkájának értékelésére. Az internetes ismeretszerzés a felsőoktatásban alaptevékenység, amitől aztán a világ kitárul, a nyelvtanulás-nyelvoktatás valódi értelmet nyer. A felsőoktatás azonban hiába vértezi fel a hallgatót a világhálón is terjedő legújabb módszertani–tudományos ismeretekkel, ha a gyakorlatban – visszakerülve az ezer gonddal sújtott átlagos magyar iskolába, az átlagon felül túlhajszolt, kedvetlen, és kiábrándult tanárok közé – mást tapasztalnak. Nikolov Marianne szavait idézem, aki a következő megállapításra jut: *„A nyelvoktatás megújulási folyamata igen lassú, a tanárok gondolkodásának,*

szakmai meggyőződésének és viselkedésének kell megváltoznia ahhoz, hogy az iskolai nyelvoktatás hatékonyabbá válhasson."[7]

Végezetül néhány statisztikai adatra hívnám fel a figyelmet: A PTE IGYFK 2005/2006-os tanév első félévére beiratkozott 398 nappali tagozatos hallgatója közül angol nyelvből 24 fő rendelkezik alapfokú C, 50 fő középfokú C, és 2 fő felsőfokú C típusú nyelvvizsgával. Németből 29 fő alapfokú C, 88 fő középfokú C, és 2 fő szakirányú nyelvvizsgát tudhat magáénak. A „valamilyen szintű és típusú" nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők száma angolból a nappali tagozatos hallgatók közül 122, németből 258. Ugyanez a levelező képzésben részt vevő 263 hallgatóra vonatkoztatva angolból 86, németből 127. A cigány nyelv iránti érdeklődés rohamosan növekszik, kimutathatóan a nyelvvizsgához kötött diploma törvényi szabályozásának életbe lépése óta, így lovári nyelvvizsga-bizonyítvánnyal négyszer annyi hallgató dicsekedhet, mint az egyik legnépszerűbb eu-s nyelvvel, az olasszal.
Ahhoz, hogy az egész nyelvoktatási reform elérje a célját, és látványos előrelépés történjen a magyar lakosság használható nyelvtudását illetően, gyökeres szemléletváltásra, egyrészt a „papír" helyett a tudás hajszolására, másrészt a nyelvet tanító tanárok generációváltására van szükség. Akkor jön majd el az az idő, amikor a hivatalos, és az éppen aktuális politikai retorika, a „nyelvoktatás politikai arculata" mögött valódi arcok találkoznak és beszélgetnek, Európában.

JEGYZETEK

1 A jelen írás a bajai Eötvös József Főiskola 2004-es tantárgy-pedagógiai konferenciáján elhangzott, és nyomtatásban is megjelent előadásnak a módosított változata

2 Az Eurobarométer 2002-es adatai szerint a magyar lakosság 25%-a beszél az 5 nyugati nyelvek egyikén, 30%-a valamely idegennyelven, míg ugyanezek az adatok Szlovéniában 71% és 91%.

3 Medgyes Péter, The non-native teacher. 1994. Macmillan. Hong Kong. p. 51

4 Parker J. Palmer, The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. 1998. Harper, San Francisco. pp. 71-74. old.

5 Wilbert J. McKeachy, Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers,. 1999. Houghton Mifflin, Boston. p. 214

6 Elaine Showalter, Teaching Literature. 2003. Blackwell Publishing. Oxford. p. 54.

7 Nikolov Marianne: Minőségi nyelvoktatás-a nyelvek európai évében. Iskolakultúra. 2001/8 sz. 3-11. old.

S. RÁBAI MÁRIA

A nyelvi és nyelvtanulói tudatosság fejlesztése az idegen nyelvek oktatásában

1. ÁTTEKINTÉS

Manapság a gyerekek korán kapcsolatba kerülnek az idegen nyelvekkel: hogy milyen korán, az a mindenkori élethelyzettől függ; kétnyelvű környezetben kezdettől több nyelvet hallanak, de egynyelvű környezetben is hamar megtanulnak idegen nyelvű kifejezéseket a médiák uralta világban, anélkül, hogy eredetüket ismernék. A kétnyelvű óvodákban, az általános iskolában egyre korábban megkezdett idegen nyelvi tanulás hatására reflexiók alakulnak ki a célnyelv és az anyanyelv hangzásáról, megnyilvánulási formáiról.

2. TERMINOLÓGIA ÉS A KUTATÁSOK HELYZETE

Language Awareness, *Knowledge about Language*, *Metalinguistik Awareness*-ezek a kulcsszavak jellemzik az Angliából eredő tudományterületet. A terminológiát átvették a német kutatások is, bár párhuzamosan használatosak a *Sprachbewusstsein*, *Sprachbewusstheit*, *Metasprache* német szakkifejezések is. Többféle definíció is ismert (lásd: EDMONSON/HOUSE 1997 áttekintése).

Honnan ered, mit is jelent a *Language Awareness*? Angliában az 1970-es években az anyanyelvi és idegen nyelvi ismeretek hiányosságai ösztönözték a kutatókat új utak keresésére. Feltételezték, hogy a nyelvek tudatos megismerése eredményesebb oktatást eredményezhet. A 80-as évek 2. felétől az angliai kutatások hatására a német nyelvdidaktikában is előtérbe került a nyelvi tudatosság. Voltaképpen már a 19. századi német nyelvészeti kutatások egyik iránya is megelőlegezte a 100 évvel későbbi vizsgálatokat, amikor a nyelvtanulás központi céljaként a nyelvi tudatosságot jelölték meg (RIECKE, BECKER).

Jelentése napjainkban tágabb körű: több nyelv ismerete alapján az egyes nyelvek tudatos alkalmazása, szabályok, jelentésviszonyok helyes használata, kognitív szemléletű feldolgozása. A *Language Awareness* kifejezést néha *Sprachbegegnung* illetve *Sprachsensibilierung* fordításban is megtaláljuk a német szakirodalomban. Több nyelv találkozásakor alakul ki, az ember veleszületett és tanult nyelvi képességei birtokában a rendelkezésére álló nyelvi adatokból hipotéziseket alkot, azokat kipróbálja. Többnyelvű környezetben számtalan alkalom adódik erre, hiszen felfigyelünk az ismeretlenre, az anyanyelvtől különböző nyelv szerkezetére, használati különbségeire. Azonosságok és különbségek válnak szembetűnővé: a nyelvi figyelem és a tudás kölcsönösen fejlesztik egymást. A nyelv tudása sokkal többet jelent, mint a nyelvtani szabályok ismeretét, vagy szókincsbeli ismereteket. A nyelvi figyelem *(Sprachaufmerksamkeit)* és a tudás *(Sprachwissen)* kölcsönösen fejlesztik egymást.

3. A NYELVI TUDATOSSÁG FEJLESZTÉSE GYERMEKKORBAN

A korai és szimultán kétnyelvűség hálás területe a kutatásoknak, ám Magyarországon olyan elvétve fordul elő, hogy ezúttal nem vizsgálom e területet. A nyelvi kérdések az egynyelvű környezetben nevelkedő gyermekeket is érintik, a később tanult nyelv megismerése során kezdettől észlelhető a különbség anyanyelv és idegen nyelv között, többnyire fonetikai és lexikai síkon. Már óvodáskorban különbséget tudnak tenni az anyanyelv és idegen nyelv között, tapasztalták, hogy nem értik az idegen nyelvet, esetleg felismerik hangzása alapján a nyelveket. Sok kisgyermek büszke idegen nyelvi szókincsére: számolás, reklámszlogenek, dalszövegek ismerete számukra gyakran egyenlő a nyelvtudással. A 4–5 évesnél idősebbek már olyan nyelvi képességekkel rendelkeznek, amelyeket az idegen nyelvek tanulásában is alkalmazni tudnak.

Iskoláskorban a metanyelvi figyelem is működésbe lép, amely nyelvi tudatossághoz vezet, a metanyelvi képességek fejlődése pedig elősegíti a tanulási stratégiák kialakítását.

Ezt a folyamatot igen szemléletesen írja le Mc Carthy ír gyermekek angol (L1)*, iskolai kelta (L2) tanulását figyelve: „A transzfer megjelenéséről szép számmal jelentek meg tanulmányok, melyek egybehangzóan állítják, hogy a nyelvi híd-funkció nem tudatos, ezt tanítani kell, ezért szükséges a nyelvekről beszélgetni, összehasonlítani, rendszerezni az ismereteket, további megfigyelésekre ösztönözni a tanulókat. Vizsgálatok igazolják, hogy a második nyelvet (L2) tanulók már kétéves kortól képesek arra, hogy nyelvi fejlődésükről adatokat adjanak, különbséget tegyenek a nyelvek között, a helyzethez kiválasszák a megfelelő nyelvet. Kb. 10 éves kortól az idegen nyelvek tanulási módszereit is elkülönítik az anyanyelvitől, meg tudják ítélni nyelvtudásukat. Ezen alapul a nyelvi portfoliók önértékelése."

4. A NYELVI FIGYELEM AZ OKTATÁSBAN

Az idegen nyelvek tanításakor nemcsak a célnyelvet tanítjuk, az idegen nyelv, mint téma is előkerül, a nyelvtanulás szerepe, módja, (lásd „Élethosszig tartó tanulás") stratégiák bemutatása is. Ha sikerül a tanulókat felfedezésekre ösztönözni, meghallgatjuk észrevételeiket, figyelünk egyéni problémáikra, akkor nagyobb sikerre számíthatunk. A nyelvi kérdések iránti spontán megnyilvánulások az életkorral párhuzamosan csökkennek, feltehetően azért, mert elutasítással találkoznak mind a szülők, mind a tanárok részéről („Ez nem tartozik ide! Maradjunk a témánknál!" stb.), pedig a tudatos nyelvtanulás minden szinten gyorsabbá és eredményesebbé teheti a folyamatot.

Az idegen nyelvi órán mereven alkalmazott egynyelvűség hátráltatja a tanulókat észrevételeik megfogalmazásában, hiszen a nyelvekkel kapcsolatos megfigyeléseiket kezdetben nem képesek idegen nyelven is megfogalmazni. Az utóbbi években olyan kísérletek váltak ismertté, amelyekben a tanulók észrevételeit dolgozzák föl. Vizsgálatok igazolják, hogy a nyelvi kompetenciák fejlesztésében a nyelvi tudatosság jelentős szerepet játszik. Bizonyos nyelvi tevékenységek is (pl. fordítás) szükségessé teszik a nyelvhasználatbeli különbségek ismeretét. A nyelvekről beszélni remek alkalom a nyelvgyakorlásra, a metanyelvi kompetenciák

pedig megkönnyítik az interkulturális interakciókat. Számos vizsgálat igazolta, hogy az idegen nyelvekkel korán kapcsolatba került gyerekek analizációs képessége gyorsabban fejlődik.

Bevált ötlet például, hogy előre elkészített anyagok segítségével példákat mutatunk arra, hogyan fejezik ki ugyanazt a fogalmat az egyes nyelvek. Másik lehetőség, ha a tanulók megfigyeléseiből kiindulva erősítjük a kísérletező kedvet.

5. A NYELVI TUDATOSSÁG FUNKCIÓI AZ OKTATÁSBAN

5.1 Segítség a nyelvtanulásban

Ha a nyelvtanítás úgy zajlik, hogy maga a nyelvtanulás is beszédtéma, akkor az egyéni tanulási gondok is könnyebben megoldódnak illetve csökkennek. Tanulási stratégiákkal segíthetik egymást a tanulók, ötleteket mutathatunk a szókincs és a nyelvtan gyorsabb elsajátítására.

5.2 Segítség a megértésben

Gyakran találkoznak a nyelvtanulók ismeretlen – diáknyelvi, köznyelvi, angol stb. – kifejezésekkel német szövegekben. Ha megfigyeléseiket az órán előadják, megbeszélhetjük az egyes nyelvi jelenségek stilisztikai értétét az adott szövegkörnyezetben, és további figyelmes olvasásra ösztönözhetjük a tanulókat.

5.3 Segítség több nyelv találkozásakor

Előfordul olyan helyzet, hogy a nyelvtanulók a tanult idegen nyelvek hasonlóságával szembesülnek, de ez félrevezető is lehet, s *hamis barátokhoz* vezethet. Főleg az önállóan felfedezett hasonlóság jelent veszélyt, mely hibás használatra csábíthat, ha nem tisztázzuk a jelentés különbségeit a nyelvi órán. Ajánlatos úgy szervezni a munkát, hogy a nyelvtanulók bátran előállhassanak felfedezéseikkel, kérdéseikre minden esetben választ kapjanak.

5.4 A célkultúra elsajátításának része

A nyelv ismerete az idegen nyelvek oktatásában a kultúra ismeretét is jelenti. A reklám nyelve, a diáknyelv (*voll geil*), egyes történelmi kifejezések (pl. *Trümmelfrauen*, *die Wende*, *Besserwessi*), a politikai élet kifejezései (pl. *Ampelkoalition*, *Frauenquote*), de egyes hétköznapi kifejezések (pl. *Parkstudium*) is csak a történelmi, társadalmi összefüggések ismeretében válnak érthetővé. Különösen az országismeret tárgykörébe tartozó nyelvi és kulturális különbségek feltűnőek, pl. az üdvözlés verbális és nonverbális kifejezőeszközei, de akár a lakás, akár az étkezési szokások kontrasztív bemutatása kérdések egész sorát válthatja ki a tanulókból.

6. A NYELVI TUDATOSSÁG ELÉRÉSÉNEK MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI

6.1 Az anyanyelv és az idegen nyelv összehasonlításban

Az első idegen nyelvet tanulva az anyanyelvhez hasonlítjuk a tanult nyelvet: a kiejtés, a helyesírás, a nyelvi szerkezetek, a szókincs, de pragmatikai, szövegtani jelenségek is vizsgálhatóak, később, a 2. idegen nyelv tanulásakor már inkább az 1. idegen nyelvhez hasonlítjuk az „új" nyelvet.

6.2 Perspektívaváltás

Több idegen nyelvet megismerve anyanyelvünket is más szemmel nézzük, tudatosabban bánunk a nyelvvel. Akár a testbeszéd is lehet beszédtéma, összehasonlíthatjuk pl. gesztikuláló emberek fotóit: próbáljuk meg kitalálni, mit mondanak!

6.3 Fordítás

A tudatos nyelvtanulás összehasonlító szempontjai erőteljesen érvényesülnek fordításkor. Mostanában egyre többen vélekednek úgy, hogy a fordítás tanítása inkább az anyanyelvi óra feladata lenne. Optimális esetben a tanult idegen nyelvek és az anyanyelv kifejezési lehetőségeit folyamatosan megfigyelik, megbeszélik a nyelvórán, s ez a fajta fordítás-tanítás nem hasonlítható a korábbi hagyományos fordítás-központú nyelvtanításhoz.

7. MILYEN FUNKCIÓT TÖLT BE A „TUDATOSSÁG" AZ IDEGEN NYELVEK TANULÁSÁBAN?

A *Language awareness*, a *Sprachbewusstheit*, a nyelvi tudatosság nem nyelvtanulási módszer, hanem a nyelv elsajátítását kísérő szemléletmód: felfedező-elemző rendszerező tanulásra szoktat, fogékonnyá tesz nyelvi-és nyelvhasználati kérdések iránt. Jelentős szerepe van a nyelvi kompetenciák fejlesztésében, fejleszti az analizációs képességeket, „megtanít elgondolkodni anyanyelvünkről is" (Mario Wandruska).

Tudatos nyelvtanulással hatékonyabban és gyorsabban sajátíthatjuk el az idegen nyelveket, gyorsabban válhatunk „többnyelvűvé". A többnyelvűség pedig a sokat emlegetett, de pontosan még nem definiált európai identitás biztos ismérve.

IRODALOM

James Carl – Garrett, Peter: *Language Awareness in the Classroom*, London, 1992.

Luchtenberg, Sigrid: *Zur Bedeutung von Language Awareness-Konteptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1994.

Oomen-Welke, Ingelore: *Auf sprachlicher Entdeckungsreise*. In: *IDE (Informationen für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule)* 126. -3/2

KALÓZNÉ PÁPA ÁGNES

A szerepjáték a kisiskoláskori idegennyelv-tanításban

Az idegen nyelv ismerete eszköztudást jelent. Felhasználása az órai, tantárgyi kereteken kívül valósul meg. A nyelvtanítás eredményességéről akkor beszélünk, ha a tanulók a valóságos kommunikációs helyzetekben helyt tudnak állni. A nyelvtanítás célja az idegenekkel idegen nyelven történő sikeres kommunikációra való felkészítés. Célunk, hogy az elsajátítandó nyelvet célszerűen és leleményesen hívja segítségül a diák a másokkal való érintkezés során. Az élet által produkált, kiszámíthatatlan, váratlan helyzetekre úgy tudjuk felkészíteni őket, ha a nyelvtanulás során sokszor hozzuk őket hasonló helyzetekbe. A nyelvtanulót a célnyelv tudatos, hatékony és alkotó használatára kell felkészítenünk. Egy nyelv tanulójává a nyelv használójaként válhatnak.

Cécile Delannoy és Jacques Lévine írják *A motiváció* c. könyvük bevezetőjében: „Tanítani annyi, mint hatékonyan vezetni a gyermeket azon vágyának elérésében, hogy megtalálja a világ értelmét, a világban való helyét, hogy meg tudja valósítani magát. (...) A végső cél: tudni kell motiválni a tanulót, hiszen az a tanár, aki motivál, sikeres diákot nevel."[1]

Az alábbiakban azt szeretném bemutatni, hogy a szerepjáték alkalmazásával hogyan igyekszem motiválni 6–9 éves diákjaimat, miként próbálom felkészíteni őket a sikeres, valós kommunikációs helyzetekre.

Piaget szerint a gyermeki nyelvhasználat e korban veszti el egocentrikus jellegét és a monológ formából a dialógusba fordul. Ezt a sajátosságot hasznosíthatjuk már a nyelvtanulás kezdetén.

Az idegen nyelvi tevékenységek, a kommunikációs magatartás tanítása, gyakoroltatása a kisiskoláskori nyelvtanításban dalok, mondókák, kiszámolók, versek, párbeszédek, rövid színdarabok felhasználásával történik. Ezek sok játékra adnak lehetőséget. A gyermeknek nincsenek gátlásai, bátran játszik, okosan fejezi ki magát idegen nyelven.

1. Dalok, mondókák – A mondókák, dalok fontos kellékei a kisiskoláskori nyelvtanításnak. A mulatságos, verses kis történetek kalandokat, eseményeket mondanak el. A gyermek megérti az események menetét, a dallam, a ritmus segíti az elsajátítást.

Az éneklés, a játékos mondókák reprodukálása, a dalok meghallgatása a szórakozás, az öröm forrása. Kulturális vonatkozásuk is van, mivel a célnyelv népének életébe, szokásvilágába engednek bepillantani. Nyelvi funkciójuk pedig: a beszédhallás, a szövegértés, a helyes kiejtés fejlesztése, gyakoroltatása, szókincsgyarapítás, a nyelvtanulás előkészítése.

A mondókák, népi és gyermekdalok megtanulásával idegen nyelvi anyag birtokába kerül a tanuló. Gyors elsajátításukat megkönnyíti, hogy élményt, játékot kínálnak, segítik a gyerek önkifejezését. Nagyon sok párbeszédet tartalmaznak, így szövegeik kontextusba hozhatók más beszédeseményekkel, kapcsolhatók beszédgyakorlatokhoz, új beszédhelyzetekhez.

Példák a *Les petits lascars* című kötetből (2)

- „Monsieur Pouce": Két szereplőt igénylő mini színdarab. A gyermek a szereplője és a rendezője a történetnek. (4. o.)
- „Mes petits lapins ont bien du chagrin...": (16. o.) Betegségek, testrészek tanításánál. A kislány kérdezgeti nyusziját arról, hogy hol érez fájdalmat, majd varázsszóra meggyógyítja.
- „J' aime la galette..." (24. o.) A gyerekek körben állnak, imitálják a sütemény kelését. Kérdezik: Elég piros már? / Megsült már? Az étkezések témakörben tanítjuk.
- „Promenons- nous dedans les bois..." Párbeszéd a farkas és az erdőben sétáló kisgyerek között. A gyermek tudakozódik afelől, hogy éppen mit csinál a félelmetes állat. Az öltözködés témakörében tanítjuk. (27. o.)

A játékok változatossága, a játékban való folyamatos részvétel, a gyermeki világhoz közelálló témaválasztás fenntartja a tanulók érdeklődését, figyelmét. Játék közben tanulják és használják az idegen nyelvet.

II. A párbeszéd – A párbeszéd beszédaktusokat hordozó beszédegész. Feldolgozása fejleszti a szövegértést, segíti a nyelvi struktúrák és azok működésének érzékelését. Alkalmas arra, hogy a tanuló beszédaktusokkal, beszédhelyzetben, különböző témák szavait felhasználva beszédcselekvéseket hajtson végre. Ha a nyelvi tevékenységek automatizálódtak, biztonságosan, könnyebben működnek, a finomabb, összetettebb társas érintkezés fejlesztését segítik elő.

Példa: Mireille Connen: Mes premiers mots en francais.[3] „Le petit frere"

III. Színdarabok - Sok párbeszédet tartalmaznak. Lehetőséget adnak dramatikus és bábjátékok rendezésére. Hosszabb szövegük miatt inkább szakköri munka keretében érdemes feldolgozni a színdarabokat, de egyes részeik kiemelhetőek és az órai munka alapját képezhetik.

IV. A mondókák, dalok, párbeszédek tanítása - A tanítási-tanulási folyamatban a mondókát, a párbeszédet globális úton közelítjük meg, de a későbbi szakaszokban mindig jelen van az analízis, mellyel megerősítjük és finomítjuk a globális úton megszerzett szemantikai ismereteket. Az új és a régi ismeretek szintézisével tovább fejleszthetjük, gazdagíthatjuk a szóbeli szövegalkotást. A szövegek feldolgozása végén az új nyelvi elemek integrálódásával végzett cselekvési formáknak változatosaknak kell lenniük. A szerepjátékok mellett szervezhetünk ún. szabad gyerekelőadásokat. Ez jó alkalom a nyelvhasználat mellett az alkotásra, az önkifejezésre, a szórakozásra.

- A kommunikációs szituációt, nevezhetjük mikrodrámának is, tárgyképek, bábok, mimetizálás, gesztikuláció segítségével jelenítem meg. Minden képhez egy verbális megnyilvánulás tartozik. A szituációt egymás után többször bemutatom. (Eredeti dokumentum: hangkazetta, videofilm stb.) A megjelenítés legyen élő, színes, motiváló, a tanulók gondolatait terelje az üzenet felé és tartsa annak keretei közt. A tanulók a képek, a bemutatás stílusa, hangvétele alapján érzékelik, hogy miről szól a szituáció.
- Következik az analízis, a jelenet értelmezése, a szereplők közti viszony, az esemény térben, időben való elhelyezése.

- Majd a tanulók megismétlik a képekhez tartozó beszédegységeket. Mondani és újra elmondani a mondókát, párbeszédet, dalt nagy öröm a gyerek számára. Örül annak, hogy ki tudja fejezni magát egy bizonyos idegen nyelven. Az ismétlés még egy alkalom, hogy játsszon a nyelvvel, azt jobban elsajátítsa. Az ismétlések változatosságára nagyon ügyelni kell. Pl.: halkan, hangosan, vagy akár rap formában is ismételtethetünk. Vagy az egyik kifejezést azok ismétlik, akik szeretik a vanília fagyit, a másikat azok, akik félnek a kísértetektől. És így tovább.
- Ezután önállóan beszélnek a képekről, s lerajzolják az eseményt.
- Olvasást, írást is gyakoroltathatunk, ha már bevezettük tanításukat.
- Következhet a szerepjátékra való felkészülés, majd a játék az osztály előtt, melynek során mozgással, testtartással, arcjátékkal is kifejezik, hogy miről szól a mondóka, a párbeszéd vagy a dal. A beszédesemény üzenetet tartalmaz, amely a szerephelyzetben lévő tanulót cselekvéseiben orientálja, reakcióra készteti.

V. Mit értünk szerepjátékon? - A szerepjáték a kommunikációs szituáció eljátszása. A megértés és a beszédalkotás célirányos folyamatainak együttese. A szerepjáték lehet:

- *Memoratív*: A tanulók jó reprodukációs szinten megjelenítik az utánzással megtanult, tartalmában megértett nyelvi anyagot. Erre a szövegfeldolgozás első szakaszának a végén kerül sor.
- *Változós*: A tanulók szimulált beszédhelyzetben képesek az eredeti szöveget újabb szempontok szerint megváltoztatva megjeleníteni. Az eredeti szituáció módosítása új elemekkel.
- *Improvizációs*: Csak a beszédhelyzet indítását beszéljük meg (pl. a szereplőket), és a tanulók rögtönzései alakítják az események menetét. Ez a szövegfeldolgozás későbbi szakaszában valósítható meg.[4]

VI. Hogyan irányítjuk a szerepjátékot?

- Az eredeti képet, hangot nem használjuk.
- A gyerekek megnevezik a szereplőket, rögzítjük a helyszínt és a szituáció fontos tényezőit.
- Csoportokat alkotunk a szituációhoz szükséges szereplők száma szerint. A szerepeket nem egyéneknek, hanem csoportoknak osztjuk ki, akiknek együtt kell felkészülni az előadásra. Ily módon több próba is folyhat egy időben. A közös munka motiválja a diákokat. A csoporttagok barátságos légkörben vitathatják meg a közös feladatot. A próba lényege, hogy a csoport kidolgozza a célnyelven bemutatandó szerepfelfogást.
- 2–3 perc felkészülés után következik a bemutatás, az előadás. Jelzésszerű kellékek használata, a terem átrendezése megkönnyíti a szerepek átélését.
- Kellő számú gyakorlás után változtathatunk a kommunikációs tényezőkön. Így megalapozhatjuk, hogy a tanuló új, nem sztereotip problémahelyzetben meg tudja indítani tájékozódó tevékenységét.
- A tanár csak a teljes tanácstalanság esetén lépjen közbe, mint a szóban forgó szituáció egyik szereplője.
- A beszédhelyzet előadásakor törekedni kell a teljes idegen nyelvűségre, az előadás kifejező megjelenítésére.

- Az előadás után a szereplők teljesítményéről a társak és a tanár is véleményt mond. A tanár ne törje meg a játék folyamatát a hibák javításával. Erről az értékelésnél kell szólni. A játék során a tanulóknak nem szabad félniük attól, hogy hibáznak. Arra kell törekedniük, hogy minél folyékonyabban beszéljenek. A pontosság a gyakorlattal jön meg. S végül, az értékelés nem arra való, hogy a tanulók tudását felmérjük. A tanulás sikerességét a következő szituációk javuló előadásai bizonyítják.
- A tanult párbeszédek gyakorlását, előadását a lehető legváltozatosabban végeztessük. Pl.: Adott párbeszédet különböző állapotokban, vagy környezetben adják elő a tanulók.
- Az egyik diák egy magyar tanuló, a másik az angol királynő
- Az állatidomár és a tigris
- Két börtönlakó beszélget a rácsokon keresztül
- Lottónyertes és a peches
- Boxbajnokok, mindegyik azt hiszi, hogy ő a legjobb
- Viszketnek, melegük van, fáznak, félnek
- A barlang falán keresztül kell beszélni, vagy a folyó két partján át folyik a beszélgetés. Stb.

VII. Miért fontos munkánkban a szerepjátékot alkalmazni? – A szerepjátéknak nagy jelentőséget tulajdonítunk.

- A tanítás- tanulás folyamatát változatossá tudjuk vele tenni.
- Általa a gyerek már a nyelvtanulás kezdeti időszakában hozzászokik az önálló szóbeli megnyilvánuláshoz.
- Olyan nyelvi sémák automatizálását teszi lehetővé, melyek nélkülözhetetlenek a mindennapi kommunikációhoz.
- Teret enged a gyermek leleményességének, találékonyságának. Nem a szöveg szószerinti visszaadása a lényeg, hanem, hogy az adott szituációban a gyerek feltalálja magát.
- A reprodukálás és a variált gyakorlás mellett lehetőség nyílik a helyes idegen nyelvi viselkedés, a szokások és a gesztusok elsajátítására is, mely mind részét képezi a kommunikációs készség fejlesztésének.

A gyerekek ebben a korban szívesen játszanak, fejtörés nélkül cserélnek bőrt, életkort és nemet. Mások lehetnek, még soha át nem élt szituációkban vehetnek részt. A szerepjáték teret ad az álmoknak, a kalandnak, a képzeletnek. Alkalmazásával felkészítjük tanulóinkat az idegenekkel, idegen nyelven történő beszélgetésre, vagyis a céltudatos és hatékony kommunikációra.

A sikeres szerepjáték a legösszetettebb formája a beszédre nevelésnek.

Rubin és Thomson gondolatával szeretném írásomat zárni:

„A kellő pillanatban kimondott üzenet, még ha tökéletlen is, értékesebb számos kimondatlan bölcsességnél, legyenek azok bármily tökéletesek"[5]

JEGYZETEK

1 Delannoy, Cécile-Lévine, Jacques: *La motivation.* Paris. CNDP-Hachette. 1997. 5. p.
2 Garabédian, Michele-Lerasle, Magdeleine-Pétreault-Vailleau, Francoise: *Les petits lascars 1.* Paris. Didier. 1988. 4.p., 16.p., 24.p., 27.p.
3 Connen, Mireille: *Mes premiers mots en francais.* Paris. Hachette. 1990. 6-7.p.
4 Garabédian, Michele-Lerasle, Magdeleine-Meyer-dreux, Sylvie: *Trampoline 1, Guide pédagogique.* Paris. Clé International. 1990.
5 J. Di Pietro, Robert: *Szerepjátékok a nyelvórán – Stratégiai interakció.* Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. 1994. 13. p.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Connen, Mireille: *Mes premiers mots en francais.* Paris. Hachette. 1990.
Delannoy, Cécile-Lévine, Jacques: *La motivation.* Paris. CNDP-Hachette. 1997.
Garabédian, Michele-Lerasle, Magdeleine- Meyer-dreux, Sylvie: *Trampoline 1, Guide pédagogique.* Paris. Clé International. 1990.
Garabédian, Michele- Lerasle, Magdeleine- Pétreault-Vailleau, Francoise: *Les petits lascars 1.* Paris. Didier. 1988.
J. Di Pietro, Robert: *Szerepjátékok a nyelvórán – Stratégiai interakció.* Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. 1994.
Samson, Colette: *333 idées pour l' anglais.* Paris. Nathan. 1996.
Wenk, Brian: *Enseigner aux enfants.* Paris. Clé International. 1989.

KONTRA JÓZSEF

Középiskolások tanulás iránti attitűdje

A tanuláshoz való viszonyt befolyásoló motívumok empirikus megismerése a gyakorló pedagógus számára azért kiemelten fontos, mert eszerint választhat megalapozottan (nem próba-szerencse döntéssel) az ismert motivációs eljárások közül. Kutatási beszámolónk adott motívumcsoportokról (Tóth, 2001), azok összekapcsolódásáról szól, egyúttal bemutatja a problémamegoldással és a tanulmányi eredményességgel való összefüggéseket is.

A VIZSGÁLAT HÁTTERE, CÉLJA

E helyen nem célunk – ebben a terjedelemben nem volna lehetséges – részletes megalapozó áttekintést adni (megteszi azt az idevonatkozó szakirodalom, pl. Réthyné, 2003b), így pusztán az elméleti keret legfontosabb elemeit említjük meg.

A tanulási kedvet számos tényező befolyásolja, miként az Tóth (2000) rövid összeállításából is kitűnik. Ezeket végigtekintve egyszersmind felismerhető, hogy a tanulási motiváció – amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást – a tanuló és a környezete között létrejött komplex kognitív, affektív és effektív interakciós folyamatban fejlődik (lásd Józsa, 2002; Réthyné, 1988, 2001a).

Abban az esetben, amikor a tanuló önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja, önszabályozott tanulásról beszélhetünk (Réthyné, 2003a, 2003b). Réthy Endréné (2003a) szerint a legalapvetőbb különbség a tanulók között az, hogy képesek-e az önszabályozásra vagy sem. Az önszabályozásra képes tanulók a tudásukat megkonstruálják, s ekként mély koncepcionális tudásra tesznek szert (lásd még Nahalka, 2002). Jellemző rájuk a kialakult érdeklődés, belső célok állítása, saját képességeik reális ismerete, a tanulás szeretete.

Mindent összevetve a hosszú távon is érvényesülő motiváció – a túlnyomóan belső késztetés hatására létrejövő tanulás – a megfelelő kognitív, tanulási motívumrendszer kiépülése, fenntartása esetén valósulhat meg. A kognitív motívumok rendszerét és annak fejlesztési lehetőségeit Nagy József (2000) részletesen elemzi. Kijelenti, amennyiben a tanulóban nem alakul ki attraktív motívumrendszer a megismerés, a tanulás iránt, akkor nincsen lehetősége értelme kiművelésére. (A tanulás külső motivátorairól, a motiválás módszereiről, azok hatásának vizsgálatáról lásd pl. Réthyné könyvét, 1988). Arról van szó tehát, hogy a tanulás összekapcsolódik a motivációval, a motiváció is a tanulási folyamatban keletkezik (Réthyné, 2001b). Vagyis az egyes tanulók már kialakult nézeteit, meggyőződését, értékelési rendszerét, valamint az azokat meghatározó környezeti, pedagógiai befolyásokat, s az interakciós partnerek szerepkapcsolatait átfogó módon célszerű figyelembe venni (Réthyné, 1988, 2003b). Ez egyben azt is jelzi, hogy a tanulási motiváció – komplexitása miatt – multidiszciplináris prob-

léma (Nagy, 2000). (A kérdéskört pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, etikai és mentálhigiénés aspektusok integrálásával mutatja be Réthyné, 2003b.)

A tanulás és motiváció összefüggésében az attitűd a viselkedéssel való kapcsolata miatt válik fontossá, hiszen felmérése azzal kecsegtet, hogy ily módon bejósolható a viselkedés. Bár a szó jelentéstartalma többé-kevésbé nyilvánvaló, szabatos értelmezése attól az elméleti kerettől függ, amelybe a fogalmat beemelik. Lényeges azonban, hogy az attitűdök kognitív, affektív és viselkedéses összetevők együtteseként foghatók fel (Atkinson és Hilgard, 2005; Csepeli, 2001; Horváth, 2004). Vizsgálatunkban az attitűdre olyan affektív válaszként hivatkozunk, amely pozitív vagy negatív beállítódást foglal magában (Dobi, 2001).

Kérdés persze, hogy az attitűdök mennyire jósolják be a viselkedést (lásd Fishbein, 2002). Általánosságban elmondható, hogy a számunkra fontos, a személyes élményen alapuló, a belső ellentmondásoktól mentes (erős és konzisztens), a speciálisan az attitűdtárggyal kapcsolatos, a hozzáférhető attitűdök inkább a meghatározók (Atkinson és Hilgard, 2005; Kiss, 2004). Mindezek számbavétele azért is ajánlatos, mert az oktatási folyamatban a véleményalkotás kulcskérdés. A tanárnak – mint a tanulás irányítójának – ismernie kell a tanulási attitűdök felépítését, szerepét, megváltoztathatóságuk lehetőségeit. Ami a pedagógiai gyakorlatot illeti, Csapó Benő és Korom Erzsébet (2002) az iskola legnagyobb kudarcát a tanulók attitűdjeinek formálásában látja. Kutatások eredményei azt mutatják, hogy az iskolázás előrehaladtával a tanulás iránti motiváció csökken (lásd pl. Józsa, 2002), az attitűdök folyamatosan romlanak (Csapó, 2000, 2002b; Korom, 2002).

E beszámoló célja eligazítást adni elsősorban a pedagógusjelölteknek, a gyakorló pedagógusoknak abban, hogy milyen motívumok befolyásolhatják például a középiskolás diákok tanuláshoz való viszonyát, teljesítményét. Ugyanis az attitűdvizsgálatunkat és annak eredményeit újragondolva, a tanárok felmérhetik tanítványaik attitűdjeit, következőleg azokat saját gyakorlati tapasztalataikra, megismeréseikre alapozva hatékonyabban alakíthatják (pl. a negatív hatások korlátozásával), adott esetekben – az önszabályozó aktivitás javára – tudatosíthatják. E tanári feladatok végrehajtása során külön segítséget kell nyújtani az önreguláció-val nem rendelkező tanulók számára.

MÓDSZER

Minta: A vizsgálatban összesen 858 középiskolás szerepelt: 773 *magyar* (budapesti [78 fő], kaposvári [273 fő], nagyatádi [169 fő], szegedi [253 fő]) és 85 *szlovákiai magyar* (rimaszombati [69 fő], tornaljai [16 fő]). Évfolyamok a magyar mintában: 9. o. (137 fő), 10. o. (169 fő), 11. o. (308 fő) és 12. o. (159 fő). A szlovák tanulók esetében: 9. o. (20 fő), 10. o. (39 fő), 11. o. (10 fő), 12. o. (12 fő) és 13. o. (4 fő). A mintavétel nem kötődik a magyar vagy a szlovák viszonyokhoz, az osztályok nem reprezentálják azokat. Ám vizsgálatunkban a reprezentativitás kérdése másként vetődik fel, hiszen célunk az, hogy bizonyos jelenségeket mélyebben megértsünk, összefüggéseket tárjunk fel, új felismerésekhez jussunk (azaz nem a kapott eredmények általánosításáról van szó).

Mérőeszközök: A szakirodalomból kiválasztott – *validnak*, érvényesnek tartott – 31 itemes *attitűdkérdőív* (lásd Tóth, 2001) hat motívumcsoportja: (A1) továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola (5 item), (A2) érdeklődés, kutatás (5 item), (A3) elmélyülés, kitartó munka

(5 item), (A4) jó jegy az iskolában (5 item), (A5) megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (5 item), valamint (A6) jutalom a családban (6 item). Az általánosítás érdekében azonban néhány itemnél kisebb fogalmazásbeli változtatást végeztünk: pl. szülők helyett család. A tanulók kijelentésenként 5 fokozatú Likert-típusú skálán jelezhették egyetértésük vagy egyet nem értésük erősségét. Aszerint, hogy mennyire kedvező attitűdöt mutat a válasz, emelkedik a pontszám: értékelésünkben 5 pont a magas és 1 pont az alacsony. Bevontunk egy *adatlapot* és egy saját fejlesztésű – 13 fejtörőből álló – *problémamegoldó tesztet* is. (A *Fejtörő-teszt* összeállításáról lásd: KONTRA, 1999.) A tanulmányi eredményesség mutatójaként (TE) a felmérést megelőző félév tanulmányi átlagát vettük fel.

Adatfelvétel: A mérést 2004-ben valósítottuk meg egy nagyobb kutatási munkaterv keretében. (A program egyéb eredményeiről, ahol az attitűdök mint háttérváltozók jelennek meg, lásd: KONTRA, 2003, 2004.) Az összes tesztet osztálykeretben töltötték ki. A felügyelő tanárok számára írásba foglalt, részletes útmutatók készültek. Mivel az iskolák később osztályaik teljesítményeiről és az egész minta átlagáról visszajelzést kaptak, számukra a kutatásban való részvétel – összevetéseket is lehetővé tevő – praktikus információkat nyújtott.

EREDMÉNYEK

Előbb a mérőeszközök *populációfüggő* reliabilitását becsüljük meg, és a dimenziócsökkentések eredményeit ismertetjük. Később a magyarázó modelleket írjuk le, egyben bemutatjuk a fiúk és a lányok statisztikai mutatóival végzett hipotézisvizsgálatokat is.

A feladatlapok megbízhatóságának mérésére a tesztek belső konzisztenciájának jellemzésére szolgáló legszemléletesebb reliabilitásmutatót, a CRONBACH-féle alfát számítottuk ki: az attitűdkérdőívre 0,81, a Fejtörők-tesztre 0,71 értékek adódtak. Itt közöljük az attitűdök összpontszáma (jelölje Aö) és az egyes motívumcsoportok közti korrelációs együtthatókat: $r_{AöA1} = 0{,}69$, $r_{AöA2} = 0{,}46$, $r_{AöA3} = 0{,}59$, $r_{AöA4} = 0{,}66$, $r_{AöA5} = 0{,}72$ és $r_{AöA6} = 0{,}62$; mindegyikre nézve $p < 0{,}001$.

Az összefüggés-vizsgálatokhoz a tesztek itemeiből különböző adatredukciós eljárásokkal képeztünk aggregált változókat. Ami a *Fejtörő-tesztet* illeti, főkomponens-elemzés során öt fejtörővel hoztunk létre *főkomponenst* (FFK) 40,4 százaléknyi megőrzött információval. Az attitűdkérdőív látens változóit faktorelemzéssel kerestük. Két faktorban (BF és KF) ragadhatók meg a belső, illetve a külső motívumcsoportok 43,4% információtartalommal. A *belső motiváció faktoron* (BF) ül az A2 és A3 változó, míg a *külső motiváció faktort* (KF) az A4, A5 és A6 alkotja.

A TE és motívumcsoportok közötti korrelációs együtthatókat felhasználva hierarchikus klaszteranalízist végeztünk. Külön a magyar és a szlovák tanulókra nézve két dendrogramon követhetjük nyomon a klaszterek szerveződését. Kiemelhető, hogy a szlovák tanulóknál az (1) A1, A4, A3 és (2) A5, A6, A2 csoportoktól élesen különválik a TE. Érdemes megjegyezni, hogy míg a magyar mintán a TE és az attitűdkérdőív közti korreláció szignifikáns a p = 0,001 valószínűségi szinten is ($r = 0{,}26$), addig a szlovákoknál ez a korrelációs együttható ($r = -0{,}03$) túlságosan kicsi ahhoz, hogy a változók közti kapcsolatra lehessen következtetni ($p > 0{,}82$).

Azt, hogy hogyan függ a TE a motívumcsoportoktól és a nemtől, a flexibilis gondolkodástól, a nemzeti hovatartozástól, kétutas ANOVA-val tanulmányoztuk. Az interakciók nem szignifikánsak ($p > 0{,}05$), ami a független változók önálló hatását jelenti.

A TE-vel mint függő változóval többváltozós lineáris regresszióanalízist hajtottunk végre (FORWARD módszerrel). Azt, hogy a függő változó teljes változatosságának, varianciájának hány százalékát tulajdoníthatjuk az *i*-edik független változó hatásának, az $r_i \cdot \beta_i \cdot 100$ szorzattal adjuk meg, ahol r_i a megfelelő korrelációt és β_i a standardizált regressziós együtthatót jelöli. Eredmények a magyar mintán: elégedettség (hatás 13,9%), anya iskolázottsága (4,3%), nem (6,4%), FFK (3,0%), BF (3,4%), apa iskolázottsága (2,6%) és KF (1,0%); összes ismert hatás 34,6%. Kizárt változók: tanulási idő, megoldásminta követése. A szlovák mintán: elégedettség (27,7%), nem (7,6%), megoldásminta követése (4,6%); összes ismert hatás 39,9%. Itt a kizárt változók: KF, BF, FFK, tanulási idő, apa iskolázottsága és anya iskolázottsága.

A magyar iskolákra a motívumcsoportok megjelenítésével – és a napi átlagos tanulási idő bevonásával – útmodellt alkottunk (a nem specifikált változók hatása 87%). Az útdiagramon az utak erősségét jelző regressziós bétákat is feltüntettük.

A magyar középiskolások körében megvizsgáltuk a nemek közti különbségek szignifikanciáját az alapvető változók (TE, FFK, BF, KF és Aö) szerinti bontásban. A szignifikáns ($p<0,05$) eltéréseket megnézve ugyancsak szembeötlő a lányok „fölénye".

A magyar lányok és fiúk különbözőségét diszkriminancia-analízis segítségével is kutattuk. Ennek során csak egy szignifikáns ($p < 0,001$) diszkrimináló függvényt kaptunk. A struktúra-mátrix: A3 (0,63), A6 (-0,55), A2 (0,52), A1 (0,41). Az egyes csoportokhoz tartozó diszkriminanciafüggvény-átlagok: lányoknál 2,4, fiúknál -0,34.

ÖSSZEGZÉS

Bízunk abban, hogy az iskolákban egyre több pedagógus fog alkalmazni olyan vizsgáló eljárásokat, amelyeket szakirányú (pszichológiai) képzettség nélkül is fel tud használni a tanítványai megismerésében. A bemutatott kérdőíves módszer ilyen: segítségével a gyakorló tanár megtudhatja, hogy kinek milyen a tanulás iránti attitűdje. *A motívumokat időben fel kell tárni, hiszen azokat kialakítani, működtetni és formálni kell.* Mindeközben a külső szabályozást igénylő tanulókat el kell vezetni az *önszabályozáshoz*.

Kutatási beszámolónk legvégén három fő szempontot emelünk ki a gyakorlati alkalmazásokhoz. Egyrészt az iskolákban használt – különösen a szakirodalomból átvett – *kérdőívek, tesztek eredményeinek értelmezése* megfelelő elméleti háttér nélkül kétséges, a leegyszerűsítő félreértelmezések pedig sokat ártanak. Másrészt különféle vizsgálati elágazásokból nyert adatok arra intenek, hogy a *tanulási motiváció fejlesztése* terén sok még az elméleti tisztázatlanság, hiányosság és ösztönösség. Harmadrészt, ha az affektív célok megfogalmazásával nem történik meg azok *értékelési módszereinek* megadása, az iskola nevelő hatása nemigen javítható.

IRODALOM

Atkinson & Hilgard; Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. (2005): *Pszichológia*. 3. kiad. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2000): *A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései*. Magyar Pedagógia, 3. sz. 343-366.

Csapó Benő (2002a): *Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002b): *Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
Csapó Benő és Korom Erzsébet (2002): *Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
Dobi János (2001): *A matematika tanulásának affektív feltételei*. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Entwistle, N. és Kozéki Béla (1986): *Tanulási stílusok, tanulási orientációk*. Változó Pedagógia, 1. sz. 35-48.
Fishbein, M. (2002): *Az attitűd és a viselkedés predikciója*. In: Lengyel Zsuzsanna (szerk.): *Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény. Osiris Kiadó, Budapest.
Fülöp Márta (2002): *Versengés az iskolában*. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
Horváth György (2004): *Pedagógiai pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
Józsa Krisztián (2002): *Tanulási motiváció és humán műveltség*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
Kimura, D. (2003): *Nők agy, férfi agy*. Kairosz Kiadó, Budapest.
Kiss Paszkál (2004): *Vélemény, véleményformálás: attitűdök szerepe a nevelésben*. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
Kontra József (1999): *A gondolkodás flexibilitása és a matematikai teljesítmény*. Magyar Pedagógia, 99. évf. 2. sz. 141-155.
Kontra József (2000): *A kreativitás és a matematikai teljesítmény minősítő értékelése*. Magyar Pedagógia, 2000. 100. évf. 3. sz. 249-273.
Kontra József (2002): *What meaning do math grades convey?* In: Perczné Göcsei Tünde (tech. szerk.): *II. Országos Neveléstudományi Konferencia. A tudásalapú társadalom pedagógiája*. Program, tartalmi összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 236.
Kontra József (2003): *Mindennapi érvelések vizsgálata középiskolai tanulók körében*. In: Buda András és Holik Ildikó (szerk.): *III. Országos Neveléstudományi Konferencia. Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány*. Program, tartalmi összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 50.
Kontra József (2004): *Mindennapi érvelések vizsgálata pedagógusjelöltek körében*. (Absztrakt.) In: Lehmann Magdolna és Nikolov Marianne (szerk.): *IV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tanulás, kommunikáció, nevelés*. Program, tartalmi összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 120.
Korom Erzsébet (2002): Utószó a második kiadáshoz. *Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények*. Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiad. Osiris Kiadó, Budapest.
Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Nguyen Luu Lan Anh (2002): *A nemek szerepe az iskolában*. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
Réthy Endréné (2001a): *A tanulási motiváció elemzése*. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Réthy Endréné (2001b): *Motivációs elképzelések*. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Réthy Endréné (2003a): *Az oktatási folyamat*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Réthy Endréné (2003b): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
Sallay Hedvig (2002): *Tanári elvárások, visszajelentések és a tanulók ezekre adott reakciói: érvényesül-e, és miként fejti ki a hatását a Pygmalion-effektus?* In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.
Tóth László (2001): *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.

TÓTH ISTVÁNNÉ

Családmodellek, szerepek az olvasókönyvekben

Hét éve kezdődött felmérésem harmadik csomópontja a *Szülők, szerepek, családi státusok* címet viselő összegzés egyik mellékszálaként az iskolai olvasókönyveket is átnéztem a fenti szempontból. A 8–14 évesek olvasó- és irodalomkönyvei képezték a vizsgálódás tárgyát, a legnagyobb példányszámban használt 6 félét elemeztem, összesen 42 tankönyvet.

1. A családok összetétele

Az Orbán-kormánynak tulajdonított háromgyermekes családmodell az 1974-es tankönyvekben jelent meg, szinte kizárólagos formában. A képeken, az olvasmányokban két szülő, három gyermek, a legidősebb fiú, a középső lány, a legkisebb ismét fiú. Ez az ideális család 1990-ig volt egyeduralkodó modell. A 90-es évek tankönyveiben többszínű a kép; általános a két gyermek, de előfordul három és egy gyerek is családonként. Nagycsalád, 4 vagy több gyermek egy-egy kivételes esetben szerepel csak.

A képeken és a szövegekben ábrázolt családi képek:

anya két gyermekkel	otthon, iskolába(ból) tartanak, megállóban várakoznak	40%
anya egy gyermekkel	a fentiek mellett, vásárolnak	12%
apa fiával	otthon, tv-t néznek, fociznak, fát ültetnek	13%
anya lányával	otthon, a konyhában ténykednek, olvasnak, vásárolnak, kirakatot néznek, fagylaltoznak	13%
apa két fiával	otthon meccset néznek a tv-ben, focimeccsen ülnek a lelátón	6%
anya fiával	mennek az utcán, ruhaneműt vásárolnak, busszal utaznak	6%
teljes család	apa, anya, egy vagy több gyermek otthon, étkezés közben, tv előtt, esetleg apa éppen indulófélben	10%

Ahol egy szülő jelenik meg, az esetek többségében nem derül ki, hol van a család többi tagja. Néhány százalékban fordul elő elvált, özvegy, tehát egyszülős családra való utalás. Mindössze (a hat évfolyam hatféle olvasókönyvében) öt olyan szöveget találtam, amelyben féltestvérek, szülők új házassága adta a hátteret. Természetesen nem azt szeretném, ha ez lenne a családmodell, de a vizsgálatunk körébe tartozó gyerekek egyharmada szembesült már azzal, hogy a szülők elváltak, új kapcsolatot létesítettek, féltestvérek születtek.

Egyetlen állami gondozásban nevelkedő gyermekről olvashattam, és egy kínai szülőktől származó gyermekről. A tankönyvekben nem fordul elő vegyes házasság, idegen országból származó szülő, nincsenek cigány családok.

A megjelenített szülők, különösen a képeken, egyformák.

Nagyszülők: Igen ritkán fordulnak elő, akkor is inkább a kisebbek olvasókönyveiben. Tankönyvenként 2–4 szemelvényben szerepelnek. Szerepüket vizsgálva; bölcs tanácsokat

osztogatnak. Nagymama több van, mint nagypapa. 90%-uk vidéken él, zömmel faluban. Életterük: 65% falusi, 35% városi. Fővárosi nagyszülő nincs. Egyáltalán nem fordul elő munkahelyen dolgozó nagyszülő, valamennyien otthon ténykednek.

A nagymamák sütnek, főznek, kertben tevékenykednek, takarítanak, baromfit etetnek. a nagypapák üldögélnek, kertészkednek, fát vágnak, az istállóban etetik az állatokat. Egyetlen nagymama esetében sincs utalás arra, hogy dolgozott volna munkahelyen, a nagyapák közül egyről kiderül, hogy állatorvos volt, kettő mozdonyvezető, egy gyárban dolgozott. Mindegyik nagyapa tud szerelni, barkácsolni.

Ha végiggondoljuk, a nagyszülők jelentős hányada még dolgozik. A 8–10 évesek nagyszülei még erősen munkaképes korúak (50–55 év körüliek). Ráadásul a 70-es évek is a kétkeresős családokra épültek. A mai nagyszülők nem otthon üldögélő nyugdíjasok, hanem aktív keresők, sokféle foglalkozással, hivatással, munkakörrel.

Kérdés lehetne az is, hova lettek a fővárosból a nagyszülők.

2. Család és munka

A tankönyvekben megjelenő családokban az apák valamennyien dolgoznak, kivétel nélkül, valamennyien. Az anyák, kevés kivételtől eltekintve, otthon vannak. Csupán 10%-uk dolgozik munkahelyén (pedagógus, orvos, szakács, eladó és szövőnő/!/).

Különösen érdekes a képek elemzése. Ha a teljes család jelenik meg szinte mindig étkezés keretében, esetleg születésnap van a háttérben.

Ha részlegesen jelenik meg a család:

apa: tv-t néz, újságot olvas, pipázik

néhány esetben: kertészkedik, autót szerel, autót mos

egy-egy esetben: kerítést fest, fát nyes, kerékpárt javít

anya: főz, takarít, virágot öntöz, virágot ültet, mos, vasal

néhány esetben: könyvet olvas, rádiót hallgat, az ablakban könyököl

gyerek, gyerekek: olvas, leckét ír, játszik, tv-t néz.

Több felnőtt egy időben, családi körben, otthon nem fordul elő, csak munkahelyen, utcán, boltban, közlekedési eszközön.

Ezeknek a családoknak nincsenek rokonaik, barátaik, nem jön hozzájuk senki, ők sem mennek senkihez.

Több gyerek születésnap alkalmából fordul elő. Nem jönnek barátok, osztálytársak sem tanulni, sem játszani.

3. Lakás, életkörülmények

A tankönyvekben „élő" családok 70%-a egyszintes, sátortetős családi házban lakik, a többi lakótelepen, tömbházban. Villában, lakóparkban, többszintes házban nem lakik senki, de roskadozó, lepusztult körülmények között sem. A falun élők házai is egyszintes, sátortetős formák. A nagyszülők skanzen típusú házakban laknak; zsúptető, léckerítés, apró ablak, ajtó, a ház előtt lóca, kispad, a ház körül állatok.

A családok bevásárolni boltba, ABC-áruházba, zöldségeshez járnak. Általában gyalog mennek, kosárral a kezében szinte kizárólag az anya, esetleg egy gyerekkel. Nincsenek

bevásárlóközpontok, hipermarketek, plázák. A lakások berendezési tárgyai: könyvespolc, ruhásszekrény, étkezőasztal, rádió és tv. A fürdőszobában mosógép és centrifuga.

Öltözködés, külső megjelenés

Az anyák szoknya, blúz viselete általános; enyhén bővülő szoknya, betűrt blúz. Otthon gyakran viselnek kötényt. Az apák utcán, munkába öltönyben, esetleg pulóverben, de nyakkendősen járnak. A munkahelyen köpenyt vagy szerelőruhát viselnek. Otthoni jellemzők a papucs és a kockás ing.

A nagyszülők mind fehér hajúak. A nagymamák kontyot és szemüveget hordanak, kötény nélkül nem fordulnak elő. A nagypapák bajuszosak, köztük is sok a szemüveges. A falun élők bárányból kucsmát és csizmát hordanak (nyáron is). Ha a kertben dolgoznak, a metszőolló mellé kertészkötény tartozik.

A gyerekek ünnepi viselete fehér ing, blúz, sötétkék nadrág, szoknya. Iskolában, utcán blúz, pulóver, szoknya, nadrág – mindig vagy piros, vagy kék. Előfordul a farmer viselet is. Otthon is ugyanezt hordják. Iskolába háti- illetve kézitáskával járnak.

Harmónia

Jellemző a békés csend és a semmitmondó beszélgetés. Nem jellemző a társasjáték, a sakkozás, a kártyázás, mesélés, labdajátékok, szerelés, barkácsolás, kerékpározás. Nem járnak közösen síelni, korcsolyázni, úszni, de kirándulni is alig. Nem utaznak sem belföldön, sem külföldre.

A testvérek:

játszanak	30%
játszanak és veszekszenek	30%
veszekednek, marakodnak, különcködnek	40%

A szülők nem veszekednek, nem is vitatkoznak.

Kommunikáció

Felszínes beszélgetéseken kívül semmiféle jellemzőt nem találtam. Monológok szerepelnek; valamelyik családtag (általában felnőtt) beszél valamiről, nem akarja megbeszélni, nem kérdez, nem vár véleményt.

A gyerekeket „kikérdezik": mi történt az iskolában? milyen jegyet kapott? miért veszekedett a testvérével?

A mindennapi rutinon nem lépnek túl.

Gyakori a tanácsadás (kéretlenül). Az apák és a nagyszülők a bölcsesség forrásai. Az anyák gondozói szerepet töltenek be.

Hiányzik a problémák felvetése, a megbeszélés, a vita. Érdeklődéshez kötődő beszélgetés alig fordul elő. Nem beszélgetnek sportról, a szülők munkájáról, a divatról, a kisbaba fejlődéséről...

3. Szabadidő a lakáson kívül

Autóval az apa jár, egyedül. A gyereket, gyerekeket nem ő viszi óvodába, iskolába, az anya kíséri őket. Az anya bevásárlókosárral, egyedül jár vagy várakozik az óvoda, iskola előtt.

Közös családi programként egyetlen lehetőség fordul elő, az állatkert, ezen kívül séta a kirakat előtt, ruha-, cipővásárlás. Fiús program a meccsre járás, de sportolás nem, még biciklizni

sem mennek el. Társakkal, idegen felnőttekkel sokszínűbb a program (pedagógus, edző); uszoda, vitorlástábor, strand, görkorcsolyázás, biciklizés, sítábor is előfordul.

4. Korszerűség, összhangban a mával

Olyan családkép, életforma jelenik meg, amely nem nevezhető még általgosan jellemzőnek sem. Nem a mai kor kérdései, kihívásai az olvasmányok témái. Mindazon problémák kívül maradnak, amelyeket az iskolai integráció felvet. Ugyanekkor nem közvetít követhető modelleket sem.

A tankönyvekben nem a XXI. századi Magyarország látható, olvasható, de még a XX. század 90-es évei sem. Egy avítt, a 60-as évekre jellemző, sematizált, kissé idealizált világkép ez, amely a mai gyerekeknek ugyanolyan távoli, mint a régmúlt idők történelmi olvasmányai. A kor státusszimbólumai, a számítógép, a mobiltelefon, a cd-rom, a plazmatévé bűvöletében élő gyerekek telefonfülkéből telefonáló, trolibuszon, villamoson utazó, építőkockával játszó gyerekekről olvasnak, ilyen képeket látnak. Másként élnek, öltözködnek, viselkednek, mások a problémáik.

A családkép is a 60-as években talán még meglevő, a férfi a családfő, az eltartó, otthon kényúr képét örökíti tovább. Csak a lányok, asszonyok végeznek házimunkát. Terített asztal reggel, délben, este. Ez nem a mai családok jellemzője. Ritka a leülős, kényelemesen reggelizős család, a meleg vacsora. A tisztes egyszerűség helyett a mélyszegénység és a „kőgazdaság" világában élünk, a gyerekek is ezt látják. Van munka és hajlék nélkül élő ember, sőt család is. Van válás és halál, gond és baj is. A nagyobb kamaszoknál a dohányzás, az ital és a drog is megjelenik.

Talán, ha a tankönyvek család- és környezet-képen nem 30-40 évvel kullogna a valóság után, olvasni is jobban szeretnének. Elszomorító, hogy ezek a tankönyvek mind 1990 után kerültek piacra.

A szürke, gyenge átlagból több téren eltérő, kiemelhető jobbak:

dr. Lovász Gabriella 3., 4. osztályos olvasókönyvei,

a Nemzeti Tankönyvkiadó 1–8. osztályos olvasókönyvei,

a Dinasztia Kiadó és a Korona Kiadó némelyik olvasókönyve.

A felsoroltak sem hibátlanok, de több szemelvény, olvasmány üdítően mai.

D. TANCZ TÜNDE

Az iskolai pszichoterror kezelésének néhány lehetősége, különös tekintettel a biblioterápára

A társadalomban zajló kedvezőtlen történések (családok szétzilálódása, negatív életviteli minták, agresszív és deviáns viselkedések elszaporodása, konfliktusok okozta sérülések stb.) egyre bővülő és egyre felelősségteljesebb szerepet rónak a nevelési–oktatási intézményekre. A formális és informális gyermekközösségek életében az agresszió bőven és változatos formában van jelen. Életre szóló nyomokat hagy, és forrásként táplálja a gyermek attitűdjét, értékrendjét, mentalitását, viselkedését. A pszichoterror sokrétű, bonyolult és súlyos probléma. A pedagógusoknak értenük és ismernük kell ahhoz, hogy kezelni tudják.

A PSZICHOTERROR FOGALMA

A pszichoterror fogalmának kialakulásához akarva, akaratlanul hozzájárult a svéd Nobel-díjas írónő, Selma Lagerlöf. *Nils Holgersson csodálatos utazása*[1] című meseregényében a vérszomjas róka elől Nils a fára menekül. Barátai, a vadludak mentik meg, akik állandó mélyrepüléseikkel, színlelt támadásukkal teljesen kimerítik, cselekvésképtelenné teszik a rókát. Konrad Lorenz életrajzírója szerint a híres etológus a történet olvasása kapcsán határozta el, hogy tanulmányozni fogja a vadludak viselkedését. Lorenz használta először a *mobbing*[2] angol szakkifejezést arra az esetre, amikor állatok csoportosan támadnak egy másik állatra, hogy elűzzék. A fogalom tehát az etológiából került át a szociálpszichológiába, a szervezetpszichológiába s főként a munkahelyi zaklatási formák gyűjtőfogalmává vált. A neveléstudomány az 1980-as évek tájékán figyelt fel a jelenségre.[3] Svédországban kezdték módszeresen kutatni. A gyermekek viselkedését tanulmányozva Peter-Paul Heinemann svéd orvos a kifejezést, az iskolai szünetekben megnyilvánuló csoportos erőszakos eseményekre alkalmazta.

A pszichoterror a személyes konfliktusok destruktív, hosszan tartó és szélsőséges esete, olyan agresszív viselkedési forma (erőszakoskodás, zaklatás, terrorizálás, fenyegetés, ellenségeskedés), amely ismétlődő jelleggel irányul gyenge, magányos egyénre, akinek nehézségei vannak önmaga megvédésében. A kényszerűen összezárt csoportokban szükségszerűen megjelenő hierarchia egyik káros kinövése. Tisztességtelen küzdelemnek is tekinthetjük, amelyben egy vagy több fizikailag vagy verbálisan és szociálisan erősebb támadó fél áll szemben a magányos, eleve kudarcra ítélt áldozattal. Az angol nyelvű szakirodalom a jelenségcsoportra leginkább a mobbing szót használja, de más hasonló tartalmú elnevezések is előfordulnak pl. *bulling*, *harassment*.

AZ ISKOLAI INTÉZMÉNY MINT A PSZICHOTERROR FORRÁSA

A munkahelyi és az iskolai helyzet nagyon hasonlít egymáshoz. A gyermekek az iskolai csoportokban naponta 5–8 órát töltenek együtt, az osztályokból kilépni szinte lehetetlen;

kölcsönös az egymásrautaltság, közösek a kötelességek stb. Releváns tehát a mobbing szót az iskolára vonatkoztatva is használni.

Az iskola nem az életre készít fel, hanem maga az élet. A személyiségfejlődés, az intézményes szocializáció kitüntetett helyszíne. Az iskolában akarva akaratlanul alapvető szociális technikák elsajátítása folyik Az alaphangot a formális–szervezeti viszonyok adják, ezt pedig színezik, sajátossá teszik az informális és személyes kötődések. (A két viszonyhálózat között természetesen elmozdulások, egymásra hatások vannak.) Az iskolán belüli kapcsolatok rendszere egyrészt leképezi a társadalom rendjét; másrészt modellként szolgál az iskola falain kívüli világ számára. Az egyének tapintható módon érzékelik a szervezet tagjai közötti interperszonális viszonyokat pl. a hatalom, a döntéshozatal és a szervezeti kommunikáció sajátosságait[4].

Az (iskolai) szervezet életében permanens tanulás zajlik, mind az egyén, mind a közösség oldaláról nézve. A szervezeti tanulás magában foglalja a legkülönbözőbb emberi tanulási megnyilvánulásokat, közöttük a nem tanulásként átélt formációkat és a szociális tanulást is, ezért a személyiséget átfogó pszichikus funkcióként és módként értelmezhető. A tanulás egyetemes jelentése tartalmazza a negatív (deviáns, regresszív, deszociáló) irányait is.

Az iskolai szervezet számos pszichoszociális terhelés és konfliktus forrása lehet, ha a történések burkoltan, öntudatlanul és/vagy ellenőrizetlenül mennek végbe. Ilyenkor túlsúlyba kerülhet a szervezet utálatos arca, az 'ugly face' (Morgan, 1998), felszaporodnak a didaktogén ártalmak, a pszichoterror, a 'pedagógiai patologikum' (Zsolnai, 1996) extrém formái. Ezért a tudatos szervezetfejlesztési folyamatok kimunkálása, a pszichoterror megelőzése és kezelése az iskolában is aktuális feladat.

AZ ISKOLAI PSZICHOTERROR SAJÁTOSSÁGAI

Az iskolai pszichoterror jelenléte összetett probléma. Egyszerre tartalmaz pszichológiai, szociológiai és etikai elemeket. Szorosan összefügg a makro- és mikrokörnyezeti hatásokkal, melyek a felnövekvő generációt folyamatosan érik. Feltehetően a társadalmilag növekvő frusztrációval és a frusztráció hatására kialakuló agresszióval párhuzamosan kerül előtérbe az oktatási intézményekben. (Vö. Utasi 2000; Novák 2002; Fülöpné 2003)

Az iskolában a mobbing több dimenzióban és formában tör felszínre. (Schuster 2000, Mihály 2003) Három szinten mindenképpen számolnunk kell megjelenésével: a felnőtt-felnőtt, felnőtt-gyermek, gyermek-gyermek kapcsolatok vonatkozásában. Mindegyik megjelenési forma sokrétű és bonyolult jelenség. Az alábbiakban ezek közül csak a gyermek-gyermek kapcsolatot tartom szem előtt. Ebben a kontextusban az iskolai mobbing olyan helyzeteket jelent, melyekben a csoporttagok többsége megaláz egy diákot. A kívülállóság, a kiközösítés hosszú ideig, hónapokig, sőt akár évekig is fennállhat.

Érdemes e jelenséget számadatok tükrében is nézni. Magyarországon újszerűnek számít az a kutatás, amelyet Figula Erika (2004) pszichológus végzett el Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az iskolai erőszak, zaklatás jelenségéről 10–12 és 13–15 éves tanulók körében. A szabolcs-szatmár-beregi adatok azt mutatják, hogy a társaiktól agressziót elszenvedők aránya ma rendkívül magas: a gyerekek több mint egynegyede szóbeli, fizikai vagy pszichikai agresszió passzív áldozata. Az agresszívan reagáló áldozatok aránya további 27 százalék. A

tanulók 13 százaléka rendszeresen terrorizálja gyengébb társait, 34 százalék pedig szemlélő. Nem meglepő, hogy a fiatalabb (10–13 évesek) korosztálybeliek gyakrabban lesznek áldozatok, az idősebbek pedig agresszorok. A támadók 73 százaléka fiú, míg az áldozatok 63 százaléka lány. Az életkor előre haladtával nő az agresszorok, és valamelyest csökken az áldozatok száma, az atrocitások száma a középiskolában kevesebb, az általános iskolákban a legtöbb. Ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy a szemlélők (szemtanúk) körében jelentősen nő az agresszív viselkedés gyakorisága az erőszakos, támadó magatartás megfigyelése után.[5]

Az érintettség jelentősen befolyásolja a tanulók személyiségfejlődését, társas kapcsolataikat, pszichés állapotukat, teljesítményüket. A mobbing-magatartást az egyének a nevelési intézményekben (óvodák, iskolák, kollégiumok, nevelőotthonok stb.) tanulják, gyakorolják és viszik tökélyre. Az iskolai mobbing-hatás életre szóló nyomokat hagy akár áldozatról, akár csak olyan csoporttagról van szó, aki átéli a társakkal szembeni terrort állandóan rettegve attól, hogy áldozattá válik.

AZ ISKOLAI PSZICHOTERROR JELEI

Minden (iskolai) szervezetben és mindenkiből lehet mobbing-áldozat, hisz a csoport értékrendje és szociális magatartása meghatározóan hat az egyén viselkedésére. Különösen könnyen válnak kívülállóvá azok, akik elütnek az érvényes normától. A másság, a hátrányos helyzet hamar megpecsételődik. Az iskolai csoporthatásoktól azonban nemcsak a kívülállók szenvednek, hanem a menekülők: a *stréberek*, a *penészvirágok*, a *talpnyalók*, a *dicsekvők*, az *osztály bohócai*, a *gyanakvók*, a *locsogók*, az *arrogánsok*, az *álmodozók* stb. is. (vö. Dambach 2001) Az, hogy mennyire visel meg valakit a pszichoterror, természetesen nemcsak a többség vele szemben tanúsított viselkedésétől, de az egyén személyiségjegyeitől és tűrőképességétől is függ.[6]

Az iskolai mobbingot nem egyszerű felismerni, gyakran rejtve marad a felnőttek (pedagógusok, szülők) számára. Az észlelést, a probléma tudatosulását nehezíti, hogy az ellenséges viselkedés, az agresszió csak ritkán jár nyílt veszélyeztetettséggel, tettlegességgel, legtöbbször burkolt és finom formát ölt (megalázás, lejáratás, kirekesztés, 'lejmolás' stb.), melyet a kívülálló alig vesz észre. A diákok nehezen tudnak valósághűen beszámolni a mobbing-magatartásról. A nyílt megfogalmazást, a probléma értelmezését és elemzését számtalan tényező nehezíti pl. a közös tevékenység (agresszió) összetartó, összekovácsoló ereje; az önbecsülés csorbítása elleni védekezés; viszonylagos elégedettség a követők részéről; az áldozat félelme a további zaklatások miatt stb.

A *mobbing szelep* a felhalmozódott agressziót veszélytelenül vezeti le a védtelen áldozatokon, bár az agresszió ettől valójában nem épül le. A mobbing-magatartást nemcsak az agresszió és félelem válthatja ki, hanem az egyhangúság, az unalom, a szórakozás igénye vagy a feltűnni vágyás is. Az okok hátterében ugyanakkor mindig a társas kapcsolatok deformitása áll. A következmények az egyént sújtják, melyek enyhébb formában a viselkedés megváltozásában, viselkedési zavarokban (szorongás, hallgatás, elkülönülés a többiektől, nyugtalanság, agresszió, osztályzatok romlása stb.) és/vagy pszichoszomatikus kórképekben (gyomor- és bélbántalmak, migrén, immunrendszer gyengülése stb.), súlyosabb esetekben neurotikus és pszichotikus jelenségekben mutatkoznak. A gyermekcsoportokban a hiányzások számának

növekedése jelzésértékű lehet, hiszen a távolmaradás menekülési alternatívaként kínálkozik az áldozatok számára.

AZ ISKOLAI AGRESSZIÓ MEGJELENÉSI FORMÁI

A zaklatás színteréül szolgáló csoportban háromféle szerepkör különíthető el: a *csoportvezetőé*, aki meghatározza a normákat (a helytelen normákat is), a *követőké*, akik csoportosan érvényt szereznek ennek, és a *kívülállóé*, akire a zaklatás, a lelki terror irányul. A csoportpozíciók viszonylag szilárdaknak bizonyulnak, viszont ha valami miatt megváltoznak a körülmények, a hierarchiában is jelentős változás áll(hat) be. Ilyenkor a szerepek könnyen fel is cserélődhetnek.

A terror többféle – közvetett vagy közvetlen – alakot ölthet. Megnyilvánulhat fizikai – testi (bántalmazás, gáncsolás, verés, lökdösődés), pszichikai – lelki (bűntudat ébresztése, kisebbségi érzés keltése, izolálás, az önbizalom rombolása, zsarolás, ijesztgetés, alárendeltségi viszony kierőszakolása), verbális (ironizálás, kigúnyolás, csúfolódás, megalázó gúnynevek használata, kritizálás, bántó viccelődés, lekezelő hangnem, káromolás), szociális (ha az anyagilag jobb körülmények között élő diákok lenézik a szegényebbet, mert nincsenek márkás holmijai, ez általában kirekesztést von maga után), szexuális (fogdosás, szexuális zaklatás, fajtalankodás, magamutogatás) formában. A zaklatásnak érzékelhető jelei vannak a pedagógus számára. Nézzünk ezekből néhányat!

A gyermeket

- a többiek semmibe veszik (felelés közben nem figyelnek rá, nem hallgatják meg, feltűnően hangoskodnak közben stb.).
- Megjegyzéseket tesznek rá, igyekeznek elszigetelni .
- Körülállják, bezárják egy helyiségbe, kizárják pl. folyosóra, udvarra, terembe.
- Megvárják az iskola után, és bántalmazzák.
- Mindenhová követik az iskolában, és/vagy az iskolán kívül.
- Felmennek a lakására vagy telefonon hívogatják.
- Szolgaként kényszerítik (tegye fel mások kabátját a fogasra stb.).
- Sosem hívják a rendes nevén, csak valamilyen gúnynéven.
- Rendszeresen megjegyzéseket tesznek rá.
- Ráparancsolnak, hogy készítse el mások házi feladatát az órai szünetben vagy otthon.
- A holmijait, tízóraiját dobálják, eldugják, kisajátítják.
- Ajándékot vagy pénzt követelnek tőle.
- Hergelik.
- Állandóan „ráfogják" a dolgokat.
- Rendszeresen durva megjegyzéseket tesznek rá, hangosan rákiabálnak.
- Megjegyzéseket tesznek a ruháira.
- Sértegetik.
- Sértő leveleket küldenek/hagynak neki például a padban, vagy a táskájában.
- Körleveleket küldenek róla szét az osztályban.

A CSELEKVÉS ÉS KEZELÉS LEHETŐSÉGEI

Az iskolai pszichoterror ellen nem lehet hatalmi szóval harcolni. Az elfojtott, fel nem oldott erőszak máskor (szünetekben, iskolán kívül, más tanár jelenlétében stb.) és más formában tör felszínre. A megfelelő szociális klíma kialakítása, a szociális nevelés célkitűzéseinek (csoportszerkezet, értékrend átalakítása stb.) megvalósítása nagymértékben a pedagóguson múlik. Az iskolai pszichoterror felismerésében és kezelésében övé a legfőbb szerep. Nem bújhat ki a felelősség alól, nem hagyhatja, hogy a dolgok menjek a maguk útján. Meg kell akadályoznia a mobbingot, illetve segítenie kell a mobbing-áldozatokon.

Természetesen vannak olyan helyzetek is, melyekben a pedagógus nem kompetens. A pszichésen beteg gyermeket pl. a depressziós zavarokat *(Dysthymous Disorders)*, az általános szorongást *(General Anxiety Disorder: GAD)*, az obszessziót, a tartós személyiségtorzulást *(Persistant Personality Alternation)* a tanár nem tudja kezelni. Ezekben az esetekben szakszerű orvosi és/vagy pszichológusi segítségre van szükség. A pszichikailag túlterhelt osztályban (rendzavarás, verbális és testi erőszak, magas létszám stb.) szintén nehezített az értelmes kommunikáció és a mobbing-ellenes nevelés megvalósítása.

A módszerek – prevenció, kiszűrés, mediálás, akut kezelés, utókezelés – közötti választást az egyedi helyzet alakítja. A megfelelő módszerek alkalmazása jótékonyan hat a tanulási motivációra, az iskolai teljesítésre, és a közösség életére, légkörére, az intézmény ethoszára, pedagógiai klímájára is.

A legeredményesebbnek azok az intervenciós[7] programok mutatkoznak, melyek két szempontot tartanak szem előtt. Az egyik, hogy minél jobban láthatóvá váljanak a zaklatások, a másik, hogy a tanulóknak időben és hatékony stratégiákat sajátítsanak el, amelyek segíthetik őket kortársi kapcsolataik konstruktív irányításában.

A pedagógiai feltárására, kezelésére több lehetőség kínálkozik:

- széles körű felvilágosítás pl. *megfelelő pedagógusképzés és továbbképzés; diákdemonstrátorok bevonása, kortársi mediáció; a szülőkkel való együttműködés hatékonyabbá tétele stb.*
- diagnosztikai lehetőségek pl. *megfigyelés, információgyűjtő beszélgetés, kérdőívek, szociogram, önértékelés és mások értékelése stb.*
- *szervezetfejlesztő és csoportfejlesztő módszerek kidolgozása, alkalmazása*
- törvényes védelem: *az iskolai házirend és a diákjogok felülvizsgálata és következetes betartatása, iskolai és iskolán kívüli védelem biztosítása stb.*
- a tanári közösség együttműködése pl. *hospitálások, team-munka keretében, szupervíziókon való részvétel, esetmegbeszélések, eszmecserék stb.*
- egészséges és kellő idejű, változatosságú pihenés és kultúrafogyasztás: pl. *egészséges szabadidős programok szervezése, a diákok megfelelő foglalkoztatása szünetekben stb.*
- *beszélgetés a mobbing-áldozattal*
- kívülállók integrálása az osztály bevonása nélkül pl. *diákok felértékelése, verseny, projekt jellegű oktatás, kooperatív technikák stb.*
- individuális és csoportos önmegismerési módszerek *pl. személyiség- és magatartásfejlesztési tréningek, konfliktuskezelési technikák elsajátítása, autogén tréning, a pszichikus állóképesség fejlesztését szolgáló szerepgyakorlatok stb.*
- *csoportmagatartás megvitatása az osztályban pl. megbeszélés, talkshow, szerepjáték, szöveg-*

elemzések (önállóan összeállított szövegek, újsághírek)
- *a tanuló morális nevelésének előtérbe helyezése (erkölcsi normák nyújtása)*
- *szépirodalomi szövegek feldolgozása*

BIBLIOTERÁPIA, IRODALOMTERÁPIA

A pedagógusok az utóbbi időszakban egyre inkább belépnek a mentálhigiéné világába. Fel kell vállalniuk a gyermekek viselkedésében megjelenő kedvezőtlen társadalmi hatások szűrését és korrekcióját. Együtt kell működniük a közszolgálatok képviselőivel, az ún. kapuőrökkel: az orvossal, a lelkésszel, a rendőrrel, a pszichológussal stb.
A biblioterápia (könyvterápia, irodalomterápia) területe sokféle gyakorlati módozatot takar. Közös vonásuk, hogy a terapeuta számára az irodalmi mű a beszélgetés éltető közege. Az irodalomterápia szándékolt hatás elérésére törekszik. A szövegek válogatásával és a feldolgozásával a személyiség gazdagítását és harmonikusabbá tételét tűzi célul. A szórakoztatáson, az örömélményen túl vitaindító és kapcsolatépítő (dialogizáló) lehetőség a diákok számára. (Vö. Doll-Doll 1998.)
Az iskolai keretek között alkalmazott egyéni vagy csoportos biblioterápia korrigálhat kisebb zavarokat, segíthet megelőzni a kóros késztetéseket (narkotikumok, dohányzás, alkohol) megakadályozhatja az emocionális problémák (agresszivitás, bátortalanság, indokolatlan bűntudat és szégyen, intolerancia összeférhetetlenség, indokolatlan dührohamok, hazudozás) elmélyülését.

A biblioterápia tehát minden egyén és csoport számára alkalmas:
- LEHETSÉGES: az átlagos, egészséges gyermekeknek
- SZÜKSÉGES: a veszélyeztetett helyzetben lévő gyermekeknek (elszegényedés, túlzsúfoltság, családi veszekedések, erőszakoskodás, helytelen szülői gyakorlat)
- NÉLKÜLÖZHETETLEN: a különféle mentális rendellenességeket, kóros elváltozásokat mutató gyermekeknek Ebben az esetben elengedhetetlen a pszichoterápiás szakember (ideggyógyász) bevonása!

A történetek gyógyító erejét az ember régről ismeri. A közel-keleti országokban hagyományosan egyfajta lelki támaszt jelentettek és szorosan összefonódtak a szórakoztatással. (Lásd *Ezeregyéjszaka meséi*) Szabályozták az emberi együttlétet, viszonyítási pontokat alakítottak ki és lelki vigaszt nyújtottak. (Vö. Bartos 1999.) Az irodalom világa nem azonos a valósággal, hanem a valóság lényegének megragadása. Ezen a szinten tehát modell, amely a világ értelmezését örökíti nemzedékről nemzedékre. Csökkenti a világ komplexitását, modellt szolgáltat az élet eseményeihez. Életvezetési alternatívákat nyújt. Az alkotások olvasása (hallgatása) közben spontán módon lépnek működésbe a tanulás folyamatai és mechanizmusai: a megerősítés-kioltás, a gátlás, a helyettesítés, az utánzás, az azonosulás. (Vö. Bandura 1976.) Az irodalmi alkotások didaxis és nevelési eszközökkel való terheltség nélkül nyújtanak fogódzókat. Megfelelő közelítéssel, rálátással számtalan lehetőséget kínálnak a gyermeki önazonosság megtalálásához, az identitás formálásához és a szocializáció megvalósításához.
A művek elsődleges terápiás hatása megegyezik a klasszikus katarzis hatásával, tehát meg-

rendülést, együttérzést, önmagára ismerést váltanak ki. Összekapcsolják a külső megtapasztalható, megismerhető világot és a befelé építkezőt, melyet csak a képzelet és érzelem képes bejárni. A hősökkel való azonosulás, a kontemplatív együttmozgás jó lehetőség a valós vagy vélt konfliktusok oldásához, az erőszak természetének megismeréséhez és transzformálásához, a lelki egészség megtalálásához és megóvásához. A csoport (szervezet) tagjainak életkori sajátosságait, pillanatnyi lelkiállapotát és aktuális problémáit figyelembe vevő szövegválasztás és feldolgozás az egyént és a közösséget egyaránt formálja. A szövegek pedagógiai-pszichológiai funkciói lehetővé teszik, hogy gyógyító, terápiás eszközként használjuk őket a pedagógiai gyakorlatban.

Az iskolai terror elleni leghatékonyabb védekezésnek a megelőzés számít. Ha nevelőként csak a tünetek kezelésére szorítkozunk, sajnos nem oldjuk meg a gondokat. A tünetek vizsgálata helyett sokkal inkább az okok feltárására van szükség. Feltehetően a gyermekek mentálhigiénés, terápiás igényei jócskán felülmúlják azok számát, akik hajlandóak és tudnak segíteni, ezért minden felnőttnek (akár rendelkezik mentálhigiénés előképzettséggel, akár nem) kötelessége a segítségnyújtás. Ne feledjük, a gyermekkor lelki és fizikai sérülései nem múlnak el nyomtalanul: a gyermekekkel felnőve tovább kísérik őket felnőttkorukban! Közös érdekünk tehát, hogy minél több harmonikus, teherbíró, stabil gyermeki személyiséget neveljünk. Ehhez pedig minden lehetőséget meg kell ragadnunk!

JEGYZETEK

1. 1906-ban a svéd kormány pályázatot hirdetett egy olvasókönyv megírására, melyből a gyermekek megismerhetik hazájuk tájait, hagyományait. Így született meg a *Nils Holgersson csodálatos utazása*. Hőse egy törpévé varázsolt kisfiú, aki a vadludakkal vándorútra kel, és Márton gúnár hátán beutazza az országot. Nils – ugyancsak varázslat hatására – megérti az állatok beszédét, és belelát az emberi szívekbe is. Különleges képességei lehetővé teszik, hogy közelről megismerkedjék emberi életsorsokkal, megszeresse az állatokat. De féléves útja során megtanul mást is: utazása kezdetén semmirekellő kis fickó volt, de mire a varázslat eloszlik, és régi alakjában visszatér szüleihez, megjavul az átélt élmények hatására. A mű népismereti olvasókönyvből lett a gyermekirodalom klasszikus alkotásává.
2. Az angol mob szó jelentése csőcselék
3. A mai értelemben vett iskolai zaklatás veszélyeire először két norvég iskolás tragikus öngyilkossága hívta fel a szakmai közvélemény figyelmét. Az akkori általános megdöbbenést rövid idő múlva tett is követte: 1983-ban ugyanis a norvég oktatási minisztérium megbízást adott egy – több mint százezer diák vizsgálatát célzó – kérdőíves felmérés elvégzésére; később aztán ugyanezt a kutatást – ugyanezzel a kérdőívvel – Svédország tanulói között is lefolytatták
4. A jelenségekkel és viszonyhálózatokkal a rejtett tanterv szakértői, mélyrehatóan foglalkoztak. pl. Kozma, 1976; Gubi, 1980; Szabó, 1987 stb.
5. A reprezentatív felmérés feltehetően országos tendenciákra utal, ezért érdemes lenne a témában szélesebb körű vizsgálatokat folytatni.
6. A tipikus áldozatok tulajdonságai között szerepel a szorongásra való hajlam, a túlságos elővigyázatosság a nagyfokú érzékenység, a visszahúzódás, a magányosság, a meghunyászkodás és a teljes agressziónélküliség. Az *agyonóvott* gyermekek sokkal inkább szenvednek a terrortól. Ugyanakkor úgynevezett provokatív áldozatok is vannak; őket leginkább a hiperaktivitás, a koncentrációs zavarok jellemzik, valamint az, hogy ők egyszerre szorongóak és agresszívek.
7. Beavatkozó, közbenjáró, közvetítő programok

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bandura, A.(1976): *A szociális tanulás utánzás útján* In: *Pedagógiai szociálpszichológia.* Gondolat, Bp. 84-123.

Bartos Éva (1999): *A gyermekek biblioterápiája.* Fordulópont. 2. sz. 93-103.

Dan Olwens (2001): *Az iskolai zaklatás.* Fordította: Dudik Éva. In: Educatio, 1999. 4.

Dambach, K (2001): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában.* Akkord K. Bp.

Doll, B. – Doll, C.(1998): *Bibliotherapy with Young People: Librarians and Mental Health Professionals Working Together.* Englewood, Colorado, USA.

Figula E. (2004): *Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában.* ÚPSZ. 7-8. sz. 223-228.

Fülöpné Böszörményi A.(2003): *Agresszió a gyermekintézményekben.* ÚPSZ, 1sz.

Kézdi Balázs (szerk.) *Iskolai mentálhigiéné.* Tanulmányok. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pécs.

Leymann, H (1996): *Mobbing.* Rowohlt, Reinbek

Mihály I. (2003): *Az iskolai terror természetrajza.* ÚPSZ. 9.sz.

Morgan,G.(1998): *Images of Organizations.* (The Executive Edition). Berrett-Koehler Publ. Inc. – Sage Publications

Novák Zs.(2002): *Kínkamra az iskolában.* Családi Életmód Magazin. 4.sz.

Schuster. M. (2000): *Agresszió az iskolában. Elméleti háttér, előfordulás, beavatkozás és megelőzés.* In: Hárdi István: *Az agresszió világa.* Medicina, Bp. 223-249.p

Utasi J. (2000): *Erőszak az iskolában.* Család, Gyermek, Ifjúság. 1.sz.

Zsolnai J. (1996): *Pedagogikum – pedagógiai patoligikum* In: *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

FORNAI ÉVA

Eltérő képességű tanulókkal való bánásmód az elmélet és a gyakorlat tükrében

Az olvasás-szövegértés eszköz a tudás megszerzéséhez, mivel az ismeretek jelentős részét írott forrásokból sajátítjuk el. Éppen ezért a szövegértés az iskolai képzésben kulcsfontosságú tényező, s jelentősége egyre nő. Az eszköztudás az információk megszerzésének és az azokkal való bánásmódnak képességet jelenti. Ezt a képességet azonban determinálja a gyerekek intellektuális fejlettsége. Ahhoz, hogy az olvasás valamennyi tanulónál eszközjellegűvé váljon, lehetőséget ad a differenciálás és az egyénre szabott fejlesztés.

Ebben az értelemben a differenciálás lehetőségből kötelezővé válik. A fejlesztés megvalósítása azonban a gyakorlatban sok nehézséggel jár, nélkülözhetetlen feltétele a tanuló önállósága, tudatossága, a jó szokásrend kialakítása. Különös figyelmet fordítva az osztály átlagától erősen különböző két csoportra: a tehetségesekre ill. gyenge képességűekre. A differenciált foglalkoztatással az utóbbiak számára is meg kell teremteni a fejlődés lehetőségét.

Az olvasási képesség magas szintű kifejlesztése az iskolázás egyik legfontosabb feladata. Ez azonban igen komplex, nehéz feladat, mert szembe kell nézni a nehézségekkel, a hiányosságokkal, és meg kell keresni a megfelelő megoldást. Ezek során elsőrendű feladatként a tanulók alapvető készségeiben mutatkozó hiányok, hibák kiküszöbölését kell megemlíteni. Köztudomású – ezt bizonyítják a Monitor-mérések is –, hogy az olvasás, főként a néma-értő olvasás, az önálló gondolkodás, a kifejezőkészség általában nem éri el a kívánt szintet. Mindezek ellenére az „irodalom óra" minden tanítvány számára – még a leggyengébbeknek is! – maradandó élményt kell, hogy jelentsen. Meg kell teremteni azt a szabad, derűs légkört, amelyben valamennyi gyerek érzelmi telítettsége, gondolkodási képessége fejlődik, s rendszeres gondolkodása tudássá érik. Ebben az „alapozó" iskolában egyetlen gyermekről sem mondhatunk le, el kell tudni fogadtatni még a leghátrányosabb helyzetű gyermekkel is a művészetet, az irodalmat. Olyan módszerekkel kell elsajátíttatnunk a magasabb beszéd- és értelemgyakorlatot, hogy minden tanuló megérezze azt a varázslatot, amelyet csak az irodalom nyújthat.

Mivel 20 éve foglalkozom kisiskolások oktatásával, tapasztalataim is alátámasztják az irodalmi nevelés, azon belül pedig az olvasóvá nevelés fontosságát. A könyvek, s a benne rejlő tartalom révén válnak a gyermekek tudóssá, a könyvek segítségével tudják megvalósítani, hogy önállóan gondolkodó, befogadásra, alkotásra kész személyiségekké váljanak, kialakítva bennük az önálló ismeretszerzést, a szelektív olvasás képességét. Ezért lényeges, hogy irodalmat szerető, értő, élvező, abban gyönyörködni tudó olvasókat neveljünk a könyvek segítségével.

A TÉMAVÁLASZTÁS AKTUALITÁSA, HELYZETELEMZÉS

Jelenlegi másodikos osztályomban átlagtól eltérő – halmozottan hátrányos, ill. jobb képességű – gyerekek tanulnak együtt, így mindkét típus különleges bánásmódot, differenciált

foglalkoztatást igényel. A feladat az együttnevelés–oktatás, amely komoly terhet ró rám, mivel mindkét fél számára kell ugyanazon a tanórán biztosítanom az egyéni fejlődést. A hátrányos helyzetű gyerekeket is ugyanarra a tananyagra kell megtanítani, mint a többieket. A különbség a bánásmódban van. Mivel különböző kulturális környezetből érkeztek, nemcsak műveltségük, neveltetésük, szokásaik, hanem olykor nyelvük is más. Többségük olyan ingerszegény családból származik, ahol nem érték a tanulás. A gazdasági és műveltségbeli különbségeken kívül a nyelvi hátrány a legnagyobb probléma.

A „gyengébb" csoportban olyan gyerekek találhatók, akik a normál osztálytermi körülmények között az általánosan használt tanítási módszerekkel nehezen és lassan tudnak haladni. Legnagyobb lemaradásuk a hangos olvasás, ill. néma-értő olvasás terén tapasztalható. Figyelmük nehezen rögzíthető, a sokféle inger közül nem tudják kiválasztani a számukra fontos információt, ezért teljesítményük hullámzó.

Az általános tájékozottság hiányosságai bizonytalanságot jelentenek valamennyiüknél. Az új ismereteket nem tudják elhelyezni hiányos fogalmi rendszerükbe, amely nehezíti az értő olvasás kialakulását. Nem megfelelő a fogalmi gondolkodásuk, gondolatmenetük nem logikus. Nem, vagy részben ismerik fel az összefüggéseket, következtetések levonására nem képesek, ítéletalkotásuk sem kielégítő. Problémamegoldó gondolkodásuk fejletlen, önálló munkára kevesen képesek. Szókincsük szegényes. Speciális tanulási – hallási beszédértései, észlelési – és magatartászavarral küszködnek. A tanuláshoz, az ismeretek hasznosításához, a bevéséshez és a feladattartáshoz szükséges emlékezet összetevői hiányosak. Feladattudatuk fejletlen, nem érzik kötelességüknek a tanulást. Kudarctűrő képességük alacsony szinten áll. Esetükben jobban elő kell készíteni minden anyag-részletet, s az önálló szövegfeldolgozásnál a feladatsort körültekintő gonddal kell összeállítani.

Az „A" csoportba sorolható tanulók intellektuális fejlődése megfelelő. Szorgalmasak, élvezik a kitűzött feladatokat, nyitottak a világ felé, jól veszik az információkat, s a problémahelyzeteket is igyekeznek megoldani. Az emlékezetfejlődésük megfelelő, képesek a figyelemre, az ismeretek szándékos felidézésére. Felismerik az összefüggéseket, következtetéseik, ítéletalkotásaik reálisak. Problémamegoldó gondolkodásuk megfelelő. Képesek az önálló munkára.

A tanuláshoz szükséges gondolkodási műveletek fejlettsége alkalmassá teszi őket arra, hogy ismereteik rendszerré szerveződjenek, azokat alkotó módon tudják felhasználni. Jól szocializálódtak, feladattudatuk jó, kudarctűrő képességük is elfogadható szintet mutat, amely nélkülözhetetlen eleme a sikeres tanulásnak.

Az előbbiekben felvázolt speciális csoportösszetétel miatt kétféle tanulótípusra dolgoztam ki néhány ismeretterjesztő szöveghez feladatlapot az önálló ismeretszerzésre, szövegfeldolgozásra.

ANYANYELVI NEVELÉS ISMERETTERJESZTŐ SZÖVEGEKEN KERESZTÜL

Az ismeretterjesztő szövegelemzéssel az önálló tanulást, az önálló ismeretszerzést alapozhatjuk meg. Az önálló tanulás, az önálló ismeretszerzés azonban elképzelhetetlen a néma-értő olvasás képessége nélkül. Ezért a sikeres tanulás, ill. ismeretszerzés terén kiemelt feladatként kell kezelni az olvasást, a szövegértést és az elemzést. A szöveggel való bánás megtanítása során érvényesíteni kell a fokozatosság elvét, s törekedni kell arra, hogy a szövegfeldolgozás

egyes fázisaiban egyre nagyobb önállóságra tegyenek szert a tanulók. Bizonyos algoritmusok begyakoroltatásával fejlődik a tanuló olyan szintre, hogy a szövegeket, azok sajátosságainak megfelelő eljárásokkal egyre önállóbban tudja elemezni.
Fontos, hogy a szöveg értelmezéséhez saját erőfeszítésével jusson el. Az „elolvasom-megértem" élménye az olvasóvá nevelés kulcsmozzanata, ehhez azonban speciális célzatú készségformáló feladatsorok tervezésére és megoldatására van szükség.
Tervezéskor, irányításkor figyelembe kell venni, mi is a célunk a szöveg vizsgálatával, ill. a tanulók munkáltatásával. Fontos azonban az ismerettartalmú olvasmányok alapos, lényegre utaló feldolgozása, amelyek elősegítik az önálló ismeretszerzést, a tanulást, mint a tevékenység gyakorlását.
Ebből adódóan a lényegkiemelés, a tömörítés, az összefüggéslátás képességének fejlesztése napi feladat kell, hogy legyen. Mivel a szövegértést döntően befolyásolja a szókincs minősége, ezért jelentős szerepe van a szókincsgyarapító munkának is. Ezen kívül változatos feladatsorok tervezésével kell eleget tenni az egyes didaktikai feladatoknak, képességfejlesztésnek, személyiségformálásnak.
Az ismeretközlő szövegek céljuk szerint a tanulásra, ismeretszerzésre szánt szövegek típusába tartoznak. Jellemzőjük (a természet világa, környezetvédelem) a különböző témakörbe tartozó tények, ismeretek tárgyszerű közlése, a közöttük lévő összefüggések magyarázata, a tényekből leszűrhető következtetések érvekkel, bizonyítással való alátámasztása.

KÜLÖNBÖZŐ TANULÓTÍPUSOKRA TERVEZETT FELADATLAPOK ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

Mivel eltérő képességű csoporttal dolgozom, a két különböző tanulótípusra összeállított feladatlapok-feladatsorok összeállításánál figyelembe kellett vennem az eltérő tudásszinteket. A „B" csoport – a gyengébb képességű gyerek csoportja – feladatsoraiban a tudásszintek 1. Ill. 2. – felismerés ill. reprodukció – szintjét céloztam meg a feladatlapokkal, míg az „A" csoport – jobb képességű gyerek csoportja – feladatsoraiban inkább a tudásszint 3. Ill. 4. Tudásszintjének – integrálás szintje ill. komplex háttérismeretek szintje – megfelelő feladatokat állítottam össze.

A „B" tanulótípus jellemzői

A „B" csoport – 10 fő – tudás szintjéhez mérve a feladatok zömében a felismerés szintjéhez kapcsolódnak, az olvasónak mindössze azonosítani kell a szövegben megtalálható, a kérdés alapján keresett információt, vagy az információ egyszerű szinonimáját. A keresés és a felismerés a szövegnek legfeljebb egy szavára, mondatára irányul. Ehhez elemi szintű háttértudással kell rendelkeznie, ami a mindennapi életben is eleve szükséges.
A „B" csoport zömében a zárt végű, feleletválasztásos feladattípussal találkozott. A feladatok sikeres megoldásához a megadott válaszvariációkban jónak talált megoldást kellett kiválasztaniuk. Ez a módszer egyszerre kívánta meg a szöveg kérdésekkel irányított újraolvasását, s a válaszvariációk igazságtartalmának mérlegelését, azaz a variációk helyes megítélését.

Az „A" tanulótípus jellemzői

Az „A" csoport ők képesek az alapszintű következtetéseken kívül már több információ felfogására, bonyolultabb szövegösszefüggések megértésére is.

A feladatsorokat általában nyílt végű formában fogalmaztam meg számukra, mely lehetőséget adott arra, hogy „okoskodásuk" végeredményeikről, állásfoglalásaikról számot adjanak.

Az egyes szövegekhez kapcsolódó feladatok mindkét tanulócsoportnál ugyanazt a kérdést, problémát elemezték, a különbség a feladattípusokban, ill. a feladatok mennyiségében mutatkozott meg.

Az írások a gyermekek előzetes ismeretére épültek, ami segítette az értelmi és érzelmi befogadást.

„Kukoricafosztás"

A „láttam már", „olvastam már róla" kezdetű beszélgetések kapcsán számot adtak eddigi ismereteikről.

A „B" csoportos tanulók zárt végű feleletválasztásos kérdésekben a tanulók megfelelő jártasságot mutatnak.

A szöveg megértéséhez elsődlegesen szükséges szó – és kifejezés magyarázatot jól értelmezték. Tisztázták a szavak jelentését, melyhez az „A" csoportosok lexikont is használtak.

Az „A" csoport tanuló több, nyíltvégű feladatokkal szembesültek, amely komoly összefüggéslátást igényelt tőlük.

Az önálló munka során a tanulók a tanult algoritmusok alapján lépésről-lépésre haladtak előre a feladatlap megoldásában. Általában 35-40 perc állt rendelkezésükre.

hord	foszt
hordták	fosztás
hazahordták	kukoricafosztás
csövek	hívás
csöveket	hívásra
kukoricacsöveket	meghívásra
szülei	tehet
szüleitek	tehetős
nagyszüleitek	tehetősebb
hang	fon
hangulat	fonták
hangulatára	összefonták
vidék	vendég
vidéken	vendégelték
vidékenként	megvendégelték

hántó	munkás
hántónak	munkások
tengerihántónak	munkásokat

A

1. Mit jelentenek a következő kifejezések? Kösd össze a szavakat a jelentésükkel!

Szent Mihály napja	pohárköszöntő, jókívánság
társas munka	a kukoricacsövet borító levél
csuhé	együtt végzett munka
áldomás	szeptember 29.

2. Írd ki a szövegből, hogyan nevezik a kukoricafosztó embereket!

3.Másold le azt a mondatot a szövegből, amelyikből kiderül, hogy mit csinálnak az emberek a kukoricafosztáskor!

4. Válaszolj a kérdésekre!

Mikor volt régen a kukoricafosztás?
Mi jelezte egyes helyeken, hogy ott kukoricafosztás lesz?
Mit csináltak a férfiak a szebb kukoricákkal?
Mit csináltak az emberek munka közben?

5. Keressétek meg az Értelmező kéziszótárban a

kukoricacső
kukoricagóré
csuhébaba *címszavakat!*

Írjátok le a szavak jelentését!

kukoricacső
góré
csuhébaba

6. Keressétek meg a közmondások magyarázatát! Párosítsátok össze a számokat a betűkkel!

1. Hozzak-e kukoricát?
2. Kukoricázott vele.
3. Kukoricát foldoz.
4. Szem kukoricán is levágják a disznót.

A. Utána vet, hol kimaradt.
B. Nem boldogul a számvetéssel.
C. Kis csalogatással is veszélybe döntheti.
D. Ingerelte.

B

1. Mit jelentenek a következő kifejezések? Kösd összes a szavakat a jelentésükkel!

Szent Mihály napja	kukoricacsövet borító levél
társas munka	együtt végzett munka
csuhé	megtisztították
áldomás	pohárköszöntő
megfosztották	szeptember 29.

2. Hogyan nevezik a szövegben a kukoricafosztó embereket? Húzd alá!

szüretelőnek, tengerihántónak, metszőnek, máléfejtőnek, fosztónak, bontónak

3. Mit csinálnak az emberek kukoricafosztáskor? Jelöld csillaggal a mondatot!

Munka közben a gyerekekre vigyáztak.

Munka közben gyakran meséltek, énekeltek, sőt pihenésképpen néha táncoltak is.

Munka közben áldomást ittak.

4. Válaszolj a kérdésekre! Válogass a zárójelbe írt szavakból, kifejezésekből!

Mikor volt régen a kukoricafosztás?

Mi jelezte egyes helyeken, hogy ott kukoricafosztás lesz?

Mit csináltak a férfiak a szebb kukoricákkal?

Mit csináltak az emberek munka közben?

(zöld gallyat, különféle alakzatokba összefonták, meséltek, táncoltak, énekeltek, Szent Mihály nap után)

5. Kösd össze a rajzokat a megfelelő szavakkal!

kukoricacső

kukoricagóré

csuhébaba

SZABÓNÉ GONDOS PIROSKA

Az óvoda kapcsolata a különböző értékrendű családokkal

Korunk pedagógiai műveltségének része, hogy *a nevelést értékközvetítő és értékteremtő folyamatnak tekintjük.* Egyben – mint a személyiségformálás egyik fő tevékenysége – maga is érték. Érték és társadalom, az érték és a mindennapi lét elválaszthatatlan egymástól. Állandó fejlődésben, változásban van. Egyes értékek elveszítik jelentőségüket, mások előtérbe kerülnek, vagy teljesen új értékek keletkeznek. Társadalmunkra jellemző az értékválság, bizonyos mértékű devalválódás, illetve az értékátalakulás ütemének gyorsulása, egyfajta elbizonytalanodás az értékek szerepét, jelentőségét illetően.

A változásban, *az értékek megszilárdításában vitathatatlan szerepe van* a nevelésnek a maga értékfeltáró, -őrző, -közvetítő funkciójánál fogva.

Napjainkban az európaiságra és a magyar nemzeti kultúrára alapozott értékszemléletet kell kialakítani, amely nem külső érdekeknek akar megfelelni, hanem elsődlegesen a gyermekek személyiségfejlődését célozza és szolgálja. Az új típusú értékszemlélet alakításának részesei a nevelőintézmények, azokban a pedagógusok, a rájuk jellemző szubjektív értékrendszerükkel együtt. *Az óvoda az az intézmény, amely rugalmas tevékenységrendszere, a családokkal való nevelőtársi viszonya által képes válaszolni a társadalmi kihívásokra.* Az óvodapedagógusok azokban az években foglalkoznak a gyermekekkel, amikor azok a legfogékonyabbak, még korlátlan kíváncsisággal fordulnak a világ felé, s amikor megalapozódhat a társadalmi és egyéni szempontból alkotó jellegű értékrendjük. Ezt az alapozó tevékenységet csakis a családdal együtt, annak nevelőmunkáját kiegészítve végezhetik.

Az óvodai nevelés eredményessége, hatékonysága elengedhetetlenül összefügg a kisgyerekek családi kultúrájának a realitásokhoz közelítő megismerésével.

Könyvtárnyi irodalma van ma már szociológiai, pszichológiai, pedagógiai és a határtudományok vonatkozásában annak, hogy *az emberben a humánum kiteljesedése a családban kezdődik,* és a jól működő család nélkül nem lehet zavartalan. Legalább ennyi szakirodalom szól a család működészavarairól, annak következményeiről és a korrigálás próbálkozásairól.

A társadalomban létező értékek, – értékválság, – értékátalakulás rajta hagyja közvetlenül lenyomatát a *családon.* A társadalom nem homogén, óvodásaink családjai sem azok. Ahogyan nem létezik két egyforma gyerek, nincs két egyforma család sem. Vágyainkból, korábbi tanulmányainkból mindannyian felépítjük azt az ideális családképet, amelyben mindenki kiegyensúlyozott, boldog, lelkileg egészségesen él, s amellyel öröm együttnevelni a gyereket. Ez lenne a nevelés királyi útja. A valóság azonban nem ilyen Számos statisztikai adat, esemény, média-hír, de saját tapasztalatunk is azt igazolja, hogy *újra kell értelmeznünk a családról szóló ismereteinket* és újrafogalmazni a vele kapcsolatos elvárásainkat. Különösen igaz ez akkor, amikor minden harmadik gyermek teljes családon kívül születik, minden második házasság felbomlik.

Ameddig a család többségében betöltötte az egészséges társadalom számára nélkülözhetetlen funkcióit, addig az intézmény joggal helyezhette a hangsúlyt az ismeretközvetítésre, s számíthatott a szülőkkel a partnerkapcsolatra. A szocializáció a gyerekek többségénél jól megalapozódott a családban. A társadalmi beilleszkedés értékeit már ott megszerezték a gyerekek. Azzal, hogy a családok és a természet adta közösségek szétestek, illetve átalakultak, olyan társadalmi probléma keletkezett, amellyel az embernek talán először kell szembenéznie történelme során. Társadalmi problémákat csak pedagógiai eszközökkel megoldani nem lehet – de a gyerekek, meg a jövőnk szempontjából fontos a jelenlegi helyzetre a pedagógia területén is választ találni.

A régebben a pályán lévők jól tudják, hogy a pedagógusképző intézményekből többségében úgy kerültünk ki, hogy nem voltak releváns elméleti ismereteink családpedagógiából, és a gyermeknevelést döntő módon befolyásoló közegről legfeljebb a különböző tudományágakból felcsipegetett ismeretmorzsáink léteztek. A családdal való együttműködés szerepét jórészt már a gyakorlati tapasztalatok során tanultuk meg. Lényegesen nagy különbség e tekintetben ma sincs a pályára kerülők családismeretében – bár 5-10 év óta sokfelé tanítanak családpedagógiai ismereteket. Ahány helyen, annyiféle megközelítéssel és hangsúlyokkal.

Különböző okoknál fogva a felkészülés során a pedagógusjelölt nem részesül problémamegoldó, készségfejlesztő tréningben. Nem tud túllépni a családok működésében – viselkedésében egyre szaporodó negatívumok konstatálásán. Nem képes a legkülönbözőbb értékrendű, életvitelű, viselkedésű szülőkkel kapcsolatot teremteni és megtartani, így a nevelőmunkájában a hatásrendszer egyoldalúvá válik. A gyerekek konkrét, valóságos családi hátterét nem tudja pedagógiai eszközökkel befolyásolni, a szülő(k) nevelőkultúráját segíteni, ezek következtében pedig saját munkáját sikeresnek, módszereit hatékonynak tartani.

Egyre több az a terület, ahol a családok értékrendje különbözik egymástól és erősebben/gyengébben különbözik az óvodai értékrendtől.

Tetten érhető például ez a gondozási feladatokban, az étkezési kultúra, vagy a tisztálkodás terén. Megfigyelhető a különböző értékrend a kommunikációban és a közösségi magatartásban, a környezete rendben tartásában is.

Jelentős felfogásbeli különbség van a családokban a gyerek önállósága, kötelességei és jogai felfogásában, a szabadidős elfoglaltságokban.

A tanuláshoz, tudáshoz (mint értékhez) való beállítódásban találkozunk ambiciózus szülőkkel – nemegyszer már túlzó formában, de igen sok esetben a gyerek szellemi elhanyagolásával is.

Legjellemzőbb különbség a beszéd, a nyelvhasználat terén figyelhető meg, ami legpontosabban tükrözi a család szubkultúráját. Egyre több a „néma" család: igen keveset beszélgetnek, a gyerekkel alig, legfeljebb utasítják, vagy a feje fölött beszélnek róla. A gyerekek korukra jellemző tájékozottsága vagy ennek hiánya, a szókincs gyengesége jól mutatja a problémát. Legalább ilyen sok a túl hangos, ordítozós és igen durva beszédű család. A nyelvi szocializáció ebben a korban igen mély nyomokat hagy, nagyon nehezen korrigálható s egy életen át elkíséri a gyereket.

A különböző értékrendű családokból érkező gyerekek különböző feladatokat és lehetőségeket jelentenek az óvónők számára. A 3–4 éveseknél a családi és óvodai értékrend egymáshoz közelítése könnyebb, mert kisebbek a különbségek és a gyereket még kevesebb kudarc érte.

Az óvodai nevelés következetessége, rendszeressége, a fejlesztő munka javítja a gyerek értékrendbeli hibáit, hiányait. Ehhez azonban ismerni kell a családi szubkultúra jellemzőit, az életvezetési, kulturális, nevelési szokásait. Ezek valóságot közelítő felmérésére ma még nem fordítunk kellő figyelmet. *Az ún. szülői igényfelmérések nem elegendők a gyerek meglévő értékrendjének a feltérképezéséhez és megértéséhez, valamint az erre épülő nevelési folyamat megtervezéséhez.*

Tudomásul kell vennünk, hogy a családoknak is megvan a maguk értékrendje, amelyhez nem közeledhetünk előítéletekkel, kategorikus elvárásokkal.

Sokszor hangoztatjuk a partnerként kezelést – kevesebbszer sikerül azt megvalósítanunk. Túl sokszor akarunk a *tanácsadó* szerepében fellépni, ahelyett, hogy a *segítő* szerepét töltenénk be. Ha a szülőnek problémája van, nem valószínű, hogy tényleg a tanácsunkra van a legnagyobb szüksége – még ha esetleg mondja is azt.

Nem vagyunk az ő helyében, nem gondolhatjuk, érezhetjük ugyanazt, amit ő. Az empátiát igen sokan félreértik. Éreztethetjük a szülővel, hogy megértjük őt, hogy együtt érzünk vele, de nem vehetjük át az ő problémáit. Egy igen bizalomteli, jó kapcsolatnak kell kialakulnia köztünk. A *„figyelj és hallgass meg"* vezéreljen bennünket a szülőkkel kapcsolatban is, ne csak a gyerekkel.

Kitűnően lefordítjuk magunknak sokszor a gyerekek „szótlan nyelvét" – megértjük, amit ő meg sem tud fogalmazni. Vajon a felnőttekkel nem ugyanezt kellene tennünk? Aki pedagógusnak állt, az arra vállalkozott, hogy segítője legyen az embernek.

Újra kellene értelmeznünk és a tényleges óvodai viszonyokhoz megváltoztatnunk a szülői házzal való együttműködés tartalmát, formáit és módját. E tekintetben nagyon innovatívak és kreatívak az óvodai testületek. Valószínűleg a tapasztalatcseréket, továbbképzéseket is erősíteni kellene és lehetne ebben a témában.

A régi típusú, hagyományos *szülői értekezleteket* jó lenne elfelejteni. *Ne értekezzünk* a gyerekről, hanem beszélgessünk róluk! Ráadásul manapság az értekezletek vezetése messze nem azt jelenti, mint ahogyan azt az óvónők (önhibájukon kívül) teszik.

A szülőkkel való kapcsolatteremtésnek másfajta lehetőségeit érdemes megteremtenünk – ehhez a saját kommunikációnkat, beszédkultúránkat is kritikusan kell átvizsgálni.

Erősíteni lenne szükséges a képzés, továbbképzés szociológiai, szociálpszichológiai, lélektani, multikulturális, drámapedagógiai jellegét, szorgalmazni a pedagógus konfliktuskezelési készségfejlesztését, mentálhigiénés többlettudását.

Olyan szempontú szakmai fejlesztés elősegítése szükséges, ahol a résztvevők saját élményükön keresztül szembesülnek az érték és érdek fogalmával, az ezeket hordozó személyek, csoportok között feszülő ellentétekkel, azzal, hogy az emberi viszonyok (családban és társadalomban) természetüknél fogva konfliktusokkal telítettek. Ez a sokszínűség a társadalmi pluralizmus. Ez érték, és minden, ami a homogenizálásra irányul, értéket rombol.

Meggyőződésem, hogy a családi értékrend alakulásának segítésében az oktatási-nevelési intézmények sokat tehetnek. Még akkor is, ha ugyanazok a társadalmi körülmények, amelyek a mikroközösségek helyzetét ellentmondásosan befolyásolják, hasonlóképpen érintik az óvodákat, iskolákat is.

IRODALOM

Váriné Szilágyi Ibolya: *Az ember, a világ és az értékek világa.* Bp., Gondolat, 1987.

Globalizáció és család. Szvetykó György (szerk.) *A családszociológia új kihívásai.* Comenius Bt, Pécs, 2002.

Kapp Mária: *Miért létérdeke a társadalomnak, hogy családbarát legyen?* In: *Családbarát társadalom. Szociálpolitikai, szociológiai és demográfiai tanulmányok.* Szerk.: Benkő Ágota. 1996. 9-15. old.

Varga Domokos: *Nem születtünk szülőnek.* Hét Krajcár Kiadó, Bp. 2003.

DELI ISTVÁN –
FARKASNÉ SZABÓ ILDIKÓ

A kistelepülési iskolák sorsa

A magyar politikai sajtó az utóbbi egy-két évben gyakran foglalkozik a közoktatásban lezajló iskola-összevonásokkal. Egyik-másik írás „iskolabezárások évadjáról" tudósít, vannak írások, amelyek – mivel kistelepüléseken működő kis létszámú iskolák áttelepítéséről, átszervezéséről van szó – a folyamat gazdasági hátterét kutatják, és „drága az önállóság" indokot vélnek felfedezni a dolog mögött, mások az indoklásokat „pedagógiai demagógiának" tartják. Egyesek azt is megfogalmazzák, hogy az egész iskola összevonási akció egyenlő „a második falurombolással." A miniszter viszont azt mondja, hogy nincs iskolabezárási hullám Magyarországon.

A szaksajtó is napirenden tartja a témát, de nem vagdalkozik különféle érvekkel, hanem elméletileg és koncepcionálisan megalapozott álláspontokat, tudományos kutatásokra alapozott következtetéseket ajánl a köz oktatáspolitikát „csináló" és végrehajtó szerveknek, fórumoknak.

Folyóiratunk szerkesztősége is szükségesnek tartja foglalkozni a témával, mert úgy ítéljük meg, hogy a folyamatot előidéző és megvalósító – több esetben vélt – okok előítéletektől és prekoncepcióktól mentes elemzése és értékelése kihatással lesz (kell, hogy legyen) a pedagógusképzésre is, különösen pedig a tanítóképzésre.

A témát reálisan (objektív megközelítésben) úgy tartjuk célszerűnek elemzés tárgyává tenni, hogy a kiváltó okokat a maguk komplexitásában vizsgáljuk. Így lehetne elkerülni, hogy valamelyik okot (mondjuk: vagy a gazdaságit, vagy a politikait, vagy a pedagógiait) egyedüli meghatározónak tekintsük. Másrészt így valósítható meg, hogy a már régebben, vagy a legutóbbi időben lezajlott iskola összevonások tapasztalatait pedagógiai, szakmai szempontok szerint is értelmezzük. Az előbbieket érvényesítve szerkesztőségünk azt a módszert követte, hogy: egyrészt áttekintette a témába vágó és azzal összefüggő elméleti, konceptuális és gyakorlati megoldásokat, másrészt tájékozódtunk egy kistérségben (Tab és környéke, Somogy megye) a végrehajtott iskola összevonási akciók indokairól, okairól, illetve azokról az érdekekről, amelyek kistelepülési iskolák részben vagy egészben való megszüntetéséről – összevonásáról szóba jöttek. Bevezetésként a témához röviden áttekintjük annak tágabb összefüggéseit.

EURÓPA ÉS A MAGYAR „KISTÉRSÉGI OKTATÁS"

Az oktatás minősége és költséghatékonysága, illetve a két dolog összefüggése Európa-szerte az oktatásirányítók, oktatásszervezők, finanszírozók és az oktatásban bármilyen minőségben részvevők körében élénk viták középpontjában áll. A fő probléma úgy fogalmazható meg, hogy hogyan lehetne minél jobb minőségű oktatást minél alacsonyabb költségráfordítással megvalósítani. Sokszor elhangzik ugyan, hogy az oktatásra fordított költségek mind

az adott társadalom, mind az oktatásban résztvevő egyének számára jól megtérülő befektetés, de ez még gazdagabb államok mindegyikét sem sarkallja az oktatás „gáláns" finanszírozására. A szegényebb államok pedig tudatosan arra törekszenek, hogy jó vagy kevésbé jó átgondolt koncepciókkal és azok megvalósítására való törekvéssel minél kevesebb ráfordítással viszonylag jól képzett állampolgárok hagyják el az iskolákat.

A jó minőségű oktatás – terjedőben lévő újabb terminológiával élve – több indikátor függvénye. (Indikátor = adott területen minőséget befolyásoló mutató.) Amerikában az „indikátor" már az 1980-as évektől ismert fogalom, és az egész oktatásra, mint rendszerre vonatkoztatva hét csoportba foglalva összehasonlító értékelési eljárásként is használják*. A csoportok a következők:

1. Az oktatásügy demográfiai, társadalmi és gazdasági környezete.
2. Az oktatásügy emberi és pénzügyi forrásai.
3. Az oktatásban való részvétel.
4. Az iskola környezete, az iskolai – tantermi folyamatok.
5. Az oktatási intézményekből kilépő tanulók (az oktatási intézmények outputja).
6. A teljesítmények (matematika, természettudomány) és a felnőttek írás-olvasás tudása.
7. Az oktatásügy munkaerő-piaci vonatkozásai.

Amint érzékelhető: az indikátorok olyan mutatók, amelyek az egész oktatási rendszer szervezésének, működésének, irányításának és értékelésének szempontjaiként is kezelhetők. Érthetően, amikor egy-egy iskola (intézmény) „sorsáról" kell döntést hozni, akkor az egész rendszert érintő döntésekről van szó.

Milyen indokok, okok, érdekek alapján szükséges felvetni egyes intézmények további működtetésének a kérdését? Magyarországon az utóbbi években megtörtént teljes vagy részleges iskolabezárási, áthelyezési akcióit a pedagógiailag és oktatáspolitikailag kevésbé tájékozottak (és a közvélemény is) általában politikai, gazdasági okokra vezették vissza. Különösen érzékelhető ez az indoklási forma a politikai napi sajtó hasábjain. Ennek a megközelítésnek elég erős hangulatkeltő hatása van, ami elfedi a valódi okokat és hamis érdekeket generál. Különösen felületes interpretálást kapnak a valójában meghatározó pedagógiai érdekek.

Lehet, hogy egy párszáz fős kistelepülésen nehezen értelmezhető és belátható érvnek tűnik, amikor az európai, vagy a világ élvonalában rangos helyet elfoglaló pl. japán, netán amerikai oktatási rendszert tüntetjük fel példának és versenytársnak, de valójában a mai fejlett, az egész világot átfogó kommunikációs, kapcsolati és információáramlási lehetőségek, a gazdasági együttműködés feltételei mellett csak az élvonalhoz való felzárkózás jelentheti azt a helyes törekvést, amit támogatnunk kell. Ezt a gondolatot erősíti az Európához való tartozásunk is, merthogy a fejlettebb más földrészeken működő oktatási rendszereket az Európai Unió oktatással foglalkozó szakmai szervezetei is példának és versenytársnak tekintik, miközben verseny folyik az EU egyes tagállamai között is. A magyar tanulók iskolai teljesítményeit tehát ma már nemcsak magyar–magyar összehasonlításban kell értékelni, hanem a lehető legszélesebb nemzetközi tanulói teljesítményekkel összevetve. (L. a PISA-vizsgálatokat!)

* Forrás: Báthory Zoltán *Tanulók, iskolák, különbségek*, Okker Oktatási Kiadó, Bp., 2000.268. p.

Mindezt elsősorban azért kell hangsúlyoznunk, mert tájékozódásunk szerint határainkon túlról származó érvek az eddig lezajlott átszervezési akciókban csak érintőlegesen hangzottak el. Elsősorban nem is a szakemberek, hanem a döntéseket hozó helyi önkormányzatok, továbbá a szülői szervezetek szorulnának rá arra, hogy az általuk még nehezen belátható okokat alaposabban feltárjuk számukra.

Melyek azok az európai, nemzetközi gazdasági, társadalmi, kulturális és pedagógiai értékek, amelyeket ma már a legeldugottabb településen élő fiatalnak (következésképpen szüleinek is) fel kellene ismernie, illetve fel kellene vele ismertetnünk, és el kellene fogadtatnunk?

Ha belelapozunk az oktatás aktuális és jövőbeli céljait taglaló szakirodalomba és az eu-s, oktatással, oktatástervezéssel foglalkozó tervekbe, koncepciókba, gyakran olvashatjuk, hogy az emberiség, de az egyes ember jövője is a tudásalapú társadalomban fog kiteljesedni. Ráadásul nem is akármilyen tudásra lesz szükség, hanem alkalmazásra kész tudásra, ami nem csak a visszamondás képességét, hanem a szituatív, a feladathelyzetekhez való tudatos viszonyulást és adaptív tudást, esetleg a felfedező jellegű kreatív tudást és gondolkodást feltételezi. Az ember azonban nemcsak termelőerő, hanem a szó tágabb értelmében vett humán erőforrás is, aki a gazdasági szférán kívül aktív társadalmi erővé tud válni, s hatékonyabban bele tud szólni környezete gazdasági, kulturális, emberi arculatának formálásába, ha ehhez rendelkezik a demokrácia minden technikájával, ha rendelkezik az embertársak iránti felelősségtudattal és a velük való kommunikációs készségekkel és képességekkel.

A jövő iskolájának a teljes embert kell képezni. Ma egy tanuló életének jelentős hányadát tölti az iskolában. Enyhe túlzással azt mondhatnánk, hogy az iskolában válik felnőtté. Hiszen 18–20 év telik el, mire „kezdőként " beléphet a „nagybetűs" életbe. De még emellett is úgy kell(ene) kilépnie az iskolából, hogy most egy olyan életszakasz következik, amelyben élethosszig tanulnia kell, miközben értékeket előállító tevékenységet kell végeznie. Következik tehát a második iskola, ami már sokkal bonyolultabb és még felelősségteljesebb, mint az első volt. Erre a hagyományos iskola már hagyományos technológiájával és eszköztárával, hagyományos szellemiségével nem tud felkészíteni. Meglehet, hogy nemcsak az egyes embernek, hanem az iskolának is be kell rendezkednie a folytonos önmegújulásra, önmaga folytonos megreformálására. Báthory Zoltán terminológiáját használva: sok múlik azon, hogy milyen erős a testületek és az egyes pedagógusok *„reformelszántsága"*, mennyire gyarapszik az ún. *„mozdonypedagógusok"* száma.

Az közoktatási fejlesztési programok a fejlettebb országokban, így az európai országok legtöbbjében is abba az irányba mutatnak, hogy: a) nagy gondot kell fordítani a tömegoktatásra úgy, hogy az oktatás minősége ne romoljék. Persze a tömegoktatási célok nem nagy „iskolagyárakban" valósulhatnak csak meg, hanem olyan méretű és szellemiségű iskolákban, amelyekben maga az oktatási folyamat nem személytelenedik el, azaz a pedagógusok látóköréből, a tanulókkal való interakcióikból nem esik ki egyetlen tanuló sem. b) A tömegoktatást következésképpen úgy kell értelmezni, hogy sem az iskolarendszerből, sem az iskolában, mint „munkahelyen" az aktív, fejlesztő hatású pedagógiai akciókból ne maradjon ki egyetlen képezhető gyerek sem. A tömegoktatás a lehető legjobb minőségben való megoldása a demokratikus iskolarendszerek legfőbb értékmérője. c) A fejlesztési irányok ugyancsak általános és fontos eleme a versenyképes iskolarendszerek, és ezen belül az egyes nemzetek iskolarendszerébe tartozó iskolák működési feltételeinek biztosítása. Persze a

versenyképesség nem önmagáért való cél, hanem a versenyképes tanulók, majdan ilyen vagy olyan szakemberek nevelése érdekében való oktatási szükséglet. Úgy tűnik, hogy a modern államok ma felelősen és humánus szellemben gondolkodnak az oktatás szerepéről. Utal erre Szabados Tamás államtitkár felszólalása is egy országos konferencián, ahol egy eu-s határozatra hivatkozik, amely szerint 2010-ig uniós átlagban tíz százalék alá kell szorítani azoknak a tanulóknak a számát, akik az oktatásból kilépve nem rendelkeznek iskolai végzettséggel.

Az említett határozat összecseng a ma már jelszóvá vált kijelentéssel, hogy „esélyt mindenkinek!" A jelszó azonban akkor válik igazán értékes iránytűvé az iskolák pedagógiai gyakorlatában, ha kiegészítjük azzal, hogy esélyt... , de minőségi oktatás révén! El kellene oszlatni ugyanakkor azt a félreértést, hogy akinek esélyt adunk, annak már automatikusan megelőlegeztük a sikert is. Az esély ugyanis önmagában még nem biztos siker. Az egyenlő esély annyit jelent a mi értelmezésünk szerint, hogy minden képezhető gyerek kapja meg a szükséges és lehető legtöbb és legjobb segítséget. Ha pedagógiailag átgondoljuk, rögtön érthetővé válik, hogy az esélytől a sikerig vezető folyamatot a korszerű iskolának a következő logikára kell(ene) felépítenie:

1. Az esélyt valóban (elérhetően) meg kell adni. Az ország legkisebb településére született gyereknek ugyanúgy, mint a budapesti ötödik kerületinek, vagy a tanulási sikereket a legteljesebben biztosítani tudó család gyermekének. Igaz, hogy konkrét körülmények a nevelési-oktatási intézményektől sok kompenzálási feladatot követelnek. Ezt azonban nem lehet kikerülni. Ugyanis bizonyos mérési adatok azt igazolják, hogy „Nálunk (értsd: Magyarország) a legerősebb a családi háttér és a teljesítmény összesítése" – olvashatjuk az ÚPSZ 2005. decemberi számában a 32. oldalon.

2. A tanuló az esély mellé kapjon külső motivációt is (a pedagógustól, az iskola légköréből, felszereltségéből következően), de belső (a tanulóban kiépülő) tanulási motiváció nélkül csak fél sikerre számíthat az iskola is, a tanuló is.

3. Az előbbi szorosan összefügg az érdeklődés felkeltésével. Az érdeklődéstől tudniillik már várhatunk valamilyen fejlesztési irányt, ami esetleg érdekeket szül a tanulóban. Az érdeklődés felkeltésének pedig szükségszerű alapja az iskola széles skálán mozgó aktivizálási lehetősége. Ebben rejlik a választás lehetősége is.

4. A pedagógiai munka talán legnehezebb és a legtöbb szakmai hozzáértést kívánó része: felfedezni a tanulóban a genetikai és ezzel együtt a kognitív az affektív, a motorikus adottságokat, illetve ezeknek mozgósítható, fejleszthető elemeit, és megszervezni az ezekre ráépíthető (adekvát) aktivizálási akciókat. Aktivitás nélkül a felszínre került adottságok nem válnak képességekké, kompetenciákká!

5. Folyamatosan figyelemmel kell kísérni a tanulók fejlődését. Ezt deklaratív (szóban kifejtett), de főleg procedurális (feladatok megoldásában megnyilvánuló) tudás mérésével és értékelésével lehet megtudni.

6. Mindenféle kompetencia/képességfejlesztés feltételezi a minél több önálló feladatvégzést. Ezt azonban következetes irányításjellegű pedagógiai munkával kell figyelemmel kísérni. (Tehát: nem magára hagyni a tanulót, nem vezérelni, hanem szükség esetén tanácsokkal kell ellátni.)

Nem nehéz levonni azt a következtetést tehát, hogy az esélyteremtés elsősorban politikai, állami ügy, de az esélyből sikert „faragni" a legnehezebb pedagógiai feladatok egyike. Azt

világosan látnia kell minden érintettnek, hogy az esélyből fakadó lehetőségek kifejlődése egyenes arányban van az iskola személyi, tárgyi, technikai-technológiai lehetőségeivel és éthoszával.

Ezek után azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy a kistelepülési, egy-kettő tanítós iskolák meddig juthatnak el a gyerekek esélyeinek „aprópénzre" váltásában? Válhat-e egy kis iskola oly mértékben aktivizáló iskolává, mint egy optimális nagyságú iskola? Mi lehet tehát a tanuló és a szülő legfőbb érdeke? Nyilván az, hogy a tanuló olyan iskolában járjon, amelyikben több a lehetőség adottságainak kibontakoztatására.

ÉRVEK PRO ÉS KONTRA

Magyarországon már néhány éve viták folynak a közoktatás reformjának szükségességéről. Báthory Zoltán 2003. március hatodikán a Népszabadságban „késlekedő reformról" ír. A súlyosan beteg közoktatásunk rendszerében „iskoláink nemcsak újra termelik, de még erősítik is a társadalmi különbségeket." Összhangba kellene hozni a partikuláris és a nagy rendszer érdekeit. Az alapfokú oktatást érintően figyelemreméltó megállapítást tesz, mondván, hogy az általános iskola anakronisztikussá vált – történelmi hivatását betöltötte". Úgy tűnik, hogy a közoktatás új történelmi küldetése az EU-s oktatási koncepciók megvalósításában ragadható meg. Ami a közoktatási rendszer megreformálásának gazdasági alapjait, költség ráfordítási igényét illeti, ebben többet kellene vállalnia az államnak. Miközben megoldást kellene találni az iskolastruktúra átalakítására is. Esetleg meghosszabbítva az alapozó képzést, meg lehetne menteni az alsó tagozatot is a „teljesítménykényszertől", így felszabadulnának jelentős pedagógiai kapacitások és kompetenciák a képességfejlesztésre.

Bonifert Mária már korábban (2002. szeptember 7., Népszabadság) „Bukott reformokról" ír, azt vetve a kormányok szemére, hogy keveset foglalkoztak az oktatást tartalmi, módszertani kérdéseivel, a pedagógusképzés korszerűsítésével, hagyták, hogy „elvetélt tudósokat" képezzenek azokban az intézményekben amelyek „oktatási gyárakká" váltak.

Más írások napjainkban is hiányolják a pedagógusok idegen nyelvi felkészítését, mintha beletörődnénk abba, hogy Magyarországon a lakosság mindössze 28 %-a beszél (legalább egy) idegen nyelvet.

Ugyanakkor a reformpártiakkal szemben állnak azok a vélemények, amelyek megvalósult formájukban ellen hatnának egy olyan iskolarendszer megteremtésének, amely hatékonyabban segíthetné a korszerűbb, versenyképesebb oktatást, illetve a tanulók számára a versenyképesebb tudást. Említsük mindjárt, hogy van egyfajta tartózkodó félelem a nagy létszámú iskolákkal szemben. Szakmai körökben is kritizálják „a tömegoktatást és a nyomában járó minőségromlást". (L. Vargáné Pók Katalin *A csoportos mobilitás göröngyös útjai.* In: ÚPSZ, 2005./12. 42. p) Ugyanitt olvashatjuk, hogy „nevelési szempontból rendkívül előnyös az a törekvés hogy a gyereket ne utaztassuk, ne szállítsuk busszal nagy iskolaközpontokba", bár a szerző – helyesen – maga is úgy vélekedik, hogy nem minősíthetjük egyértelműen negatív jelzőkkel az előbbi véleményeket. Minthogy azt sem amit Torsten Husén véleményeként idéznek másutt is, miszerint „az elszemélytelenedett", a „gyárrá silányult" iskolákat „le kellene bontani". Megint más vélemények szerint a kistelepülési iskolákat nem szabad megszüntetni azért sem, mert ezzel meggyorsítjuk a települések elhalását is. Egy sajtóközlemény

szerint egy 500 fős kistelepülés (Tolna megyében) azért menekült meg, mert egy sikeres pályázattal fejleszteni tudták a falut is, meg az iskoláját is. Kérdés, hogy meddig menekült meg az iskola?

Amint a néhány kétkedő és ellenvéleményből kiolvasható, a kisiskolák sorsa ügyében valóban ellentmondásos helyzet van kialakulóban. Az iskolaügyet képviselők ugyanis elsősorban pedagógiai-szakmai érveket, okokat sorakoztatnak fel a teljes vagy részleges megszüntetés mellett, a közvélemény pedig – noha gyakran burkoltan – demográfiai, gazdasági, társadalmi, nem ritkán politikai okokat vél felfedezni a megszüntetés okaiként.

Úgy látjuk, hogy a mai Magyarországon a kistelepüléseken működő iskolák életképessége valóban megkérdőjelezhető. Ennek okai azonban szerteágazóak. Mindenekelőtt azt világosan látnia kell mindenkinek, hogy konkrét iskola léte vagy nem léte, szükségessége vagy életképtelensége a gyermeklétszámtól függ. Ahol nincs iskoláskorú gyerek, ott nem szükséges az iskola. Ahol kevés az iskoláskorú gyermek, ott a fenntartók elviselnek bizonyos tűrési határokat, de egy ponton túl az iskola fenntartása a település legfontosabb gazdasági-pénzügyi problémájává válik. Tolna megye egyik településén „a polgármester úgy fogalmazott: az iskola közepes éve elé néz, mert ez az év nehezebb lesz, mint az előző, de valószínűleg könnyebb, mint a következő. Ez a tendencia. A gyermeklétszám csökken, vele együtt a normatív is, a költségek pedig emelkednek. Az önkormányzat ragaszkodik az önálló iskolához, de már tavaly is harmincmilliós forráshiányt könyveltek el, ennyire számítanak a következő években is. Megszorításokra lenne szükség, de nem tudnak hova hátrálni, a pedagóguslétszámot már tavaly a minimumra csökkentették." A másik településen „nyolcmillió forinttal kevesebb normatívát kap az önkormányzat, mint tavaly – tudtuk meg a polgármestertől. A bevételeik nem gyarapodnak, így csak a spórolás marad. Mint azt az iskola igazgatója elmondta, azok a normatívák, amelyeket kifejezetten a gyermekekre kellene költeni, beolvadnak az iskola összköltségvetésébe, ráadásul a pedagógus-továbbképzésre is jelentősen csökkenek a források." A harmadik faluban az előzetes költségvetés készült el, a tárgyalások még folynak. A polgármester szerint az iskola működése is veszélybe kerülhet, és kénytelenek a társulás gondolatával is foglalkozni. Az idén 125 iskolás ás 56 óvodás után tizenkét millióval kevesebb normatívát kaptak mint tavaly. A község helyzetét tovább rontja, hogy a szülők elviszik a gyerekeket a bonyhádi és a szekszárdi iskolákba.) (A közlések a *Tolnai Népújság* 2006. február 6-i számában olvashatók.)

Világosan látható, hogy a tanulólétszámra épülő normatív finanszírozás a kisiskolák létét fenyegető finanszírozási módszer. Ettől kezdve a kérdések sorát kellene feltennünk, annál is inkább, mert világosan látszik, hogy nem elszigetelt vagy ritkán előforduló iskolabeszüntetési vagy „iskolacsonkítási akció folyik vagy tervezés alatt van." De objektív helyzet, hogy a gyermekáldás Magyarországon általában kevés. A Somogy Megyei Önkormányzat Humánpolitikai Főosztályának vezetője 2005. novemberében készített egy helyzetelemzést (Az oktatás helyzete, annak gazdasági-társadalmi összefüggései – Somogy megye oktatási helyzete), amelyből megtudjuk, hogy az óvodáskorú gyermekek száma a Dél-dunántúli Régióban 1990/1991 és 2004/2005 között 20,5 %-kal csökkent. Az általános iskoláskorúaké ugyanebben az időintervallumban 24,6 %-kal. Ezek a tényadatok két dologra világosan és egyértelműen rávilágítanak. Az egyik: általában csökken a gyermekvállalási hajlam, ami népességfogyáshoz vezet, a másik: Somogy megyében jól követhetően átrendeződik a lakosság

lakóhelyi struktúrája. Nő a városlakók aránya (igaz, ebben az is szerepet játszik, hogy a települések viszonylag könnyen városi ranghoz jutnak), és csökken a falvak száma is, a falvakban élők száma is. Ennek okait, úgy véljük, nem a pedagógiának kell kutatni. Viszont tény, hogy a folyamat a közoktatást új helyzet elé állítja. A falvak és a kistelepülések korosztályi összetétele megváltozik, „elöregedési" folyamat játszódik le, az iskoláskorúaké pedig a „fogyás" tendenciáit mutatja. (L. az idevágó statisztikai adatokat.) Az iskola tehát elveszíti létalapját a kistelepüléseken, ami sem a településnek nem jó, sem az iskoláskorúaknak, akik kénytelenek „átváltozni" rendszeres utazókká.

Nézzünk néhány demográfiai mutatót:

a) Az újszülöttek száma 2000 és 2004 között 127 (2000-ben) és 91 (2004-ben) fő volt. Közben ugyan volt emelkedés is (2002-ben 149 főre), de 2003 és 2004 között drasztikus volt a csökkenés: összesen 48 fővel (34,5 %-kal). A születési adatokból előrevetíthető a beiskolázási létszám csökkenése, amely már a 2004/2005-ös tanévben is érzékelhető volt.

b) Figyelmet érdemel a térségben a lakosság kormegoszlása is. A KSH 2001. évi népszámlálási adatai szerint

– A gyermek- és fiatalkorúak aránya 17,2 %. Ezen belül a 0–4 éveseké 4,8, az 5–9 éveseké 5,8, a 10–14 éveseké 6,6 %.

– A fiatal felnőttek aránya 18.6%, a középosztálynak számítható 30–49 éveseké pedig 28 %. Ha a két korosztályból kiemeljük a még szülőképesek csoportját (15–39 éveseket), ez az össznépesség 31 %-át teszi ki. Ez az arány akkor is alacsonynak mondható, ha minden szülőképes nő lenne, és valamennyien szülési hajlandósággal és minden más feltétellel rendelkeznének.

– Az aktív idős korosztály (50–63 évesek) aránya 4,8%, a nyugdíjasoké (64 év felett) 18%.

A térség össznépességéből 41,5% azoknak az aránya, akik a munkaképes csoportba sorolhatók, de ezeknek jelentős része (közel 10%) munkanélküli, illetve a kishányada még szervezett oktatásban vesz részt.

c) Az adatok azt mutatják, hogy a lakósság száma kis mértékben, de még mindig csökken. A 25 település közül 8-nál stagnálást, 5-nél növekedést, a maradó 12-nél fogyást regisztrálhatunk. A növekedés azokon a településeken jellemző, ahol az összlakosság száma alacsony volt.

A népességszám szempontjából meghatározó települések (Tab, Karád) lakossága fogy. Negatív irányú eltolódást mutat a gyermekkorúak lakosságon belüli arány, tehát a térségben a fokozatos és folyamatos elöregedés tendenciózus. Kistérségi viszonylatban a születések számának ingadozását – stagnálását tapasztalhatjuk. Az átmeneti növekedés mértéke átlagosan 12 %-kal kisebb, mint az ugyanakkora időtartamú csökkenésé. Tehát a közoktatási rendszerből kilépők számát ez a relatív többlet nem tudja pótolni. Az utóbbi 4 év születésszáma alapján a közoktatásba kerülés, valamint a 8. évfolyamot végzettek számának különbsége 83 fő, amennyiben a lemaradást elhanyagoljuk és feltételezzük, hogy az óvodáztatási és iskoláztatási szokások változatlanok maradnak, azaz valamennyi 3 éves korút óvodába iratnak, és a tabi gyerekek nem több, mint 30%-a kerül a katolikus óvodába.

A térség közoktatási rendszerének jelenlegi belső arányai: óvodás 27%, alsó tagozatos 35%, felső tagozatos 38%. A fokozatos csökkenést ezek az adatok is mutatják: az óvodások aránya 115-kal kisebb, mint a felső tagozatosoké.

d) A demográfiai tendenciák várható következményei

Kimondható, hogy a következő tanévekben a közoktatásban résztvevők száma fokozatosan (évente 2,3–3,7%-kal) csökken, 6-8 tanév viszonylatában összesen mintegy 16%-kal. A körülbelül 16% összesen 295, egy óvodányi és egy iskolányi gyermek hiányát jelenti, amit a rendszerbe pótolni az elkövetkező 10 évben a települések nem képesek. Ez kihatással lesz az intézmények átlagos kihasználtságára, aminek jelei már a 2003/2004-es tanévben is mutatkoztak, amikor az iskolák 48,9, az óvodák 76,9%-ban voltak kihasználva. A prognosztizált demográfiai adatok alapján a 2009/2010. tanévre ugyanezzel a férőhelyszámmal vizsgálva a ki használtsági mutatókat, azok lényegesen csökkennek. A csökkenést módosítja (fokozza) egyéb termeinek (tornaterem, szaktanterem, könyvtár stb.) használata is.

TÉNYEK

Szerkesztőségünk úgy döntött, hogy megpróbál hiteles információkat szerezni olyan területről, amelyen az utóbbi években több település iskoláját részben vagy egészben megszüntették. Ehhez a Somogy Megyei Önkormányzat Humánpolitikai Főosztályának vezető javaslatára TAB és környékének (a Koppányvölgyi Kistérségnek) a közoktatásáról, pontosabban alapfokú oktatásáról volt módunk tájékozódni.

E területen is, mint az országban másutt is a közoktatás 1990-es éveket követő folyamatos változása (összefüggésben a társadalmi–gazdasági átalakulással) a szakmai-, tartalmi-, strukturális modernizáció mellett válságtüneteket is felhalmozott. A kedvezőtlen demográfia tendenciák a közoktatás normatív finanszírozása miatt az előzőeket felerősítették a feladat-ellátásért felelős önkormányzatoknak komoly költségvetési problémákat okozva. Fokozódott az oktatás minőségével kapcsolatos elégedetlenség, a szakmai bezártság. A létszámcsökkenések miatti jelentős forráskivonás pedig a rendszert kiszolgáló épületek, infrastruktúra és eszközállomány romlásához vezetett.

A növekvő különbségek fokozták a peremhelyzetbe jutás tendenciáját és jellemzően az egyéni életutak fejlődésének hátrányát okozták.

Ebben a helyzetben nem egyértelmű és körülhatárolható a kormányzat, az önkormányzatok és az intézmények felelőssége. A különböző tervezési és döntési szintek között a kapcsolat gyenge, a prioritások összehangolatlanok.

A helyi közoktatás-irányítás szakmai hiányosságokat szenved, az iskolafenntartók többsége alkalmazkodott a kialakult helyzethez, ehhez igazítva a közszolgáltatás finanszírozását, amely több esetben együtt járt a kliensek érdekérelmével és a törvényes működés akadálya is lett. Következésképpen a helyi – kistérségi – közoktatási közszolgáltatást körültekintő tervezéssel, a kockázatok gondos mérlegelésével szükséges volt részben átalakítani (a további átszervezés folyamatban van, az intézkedési terv tartalma szerint), reális célok kitűzésével és a törvényeknek megfelelő szervezéssel fejleszteni.

A Tabi kistérség településeire általánosan érvényesek a következő megállapítások:

- alacsony színvonalú infrastruktúra,
- jellemző természetes fogyás és elvándorlás,
- társadalmi problémák, öregedő népesség,
- általánosan magas munkanélküliség,
- jellemzően nagyon alacsony képzettségű aktív keresőréteg.

A közoktatási feladatok ellátására létrejött és működő intézményfenntartó társulások az átszervezés előtt

Központ	*Társult települések:*	*Kötelező alapfeladat:*			*Nem kötelező közoktatási feladat:*	
		Óvodai ellátás	*1-4. alapfokú oktatás*	*5-8. alapfokú oktatás:*	*Szakszolgálat*	*Alapfokú művészetoktatás:*
Tab	Lulla	+	+	+	+	+
	Torvaj	+	+	+	+	+
	Zala	+	+	+	+	+
	Sérsekszőlős	+	+	+	+	+
	Kánya			+	+	
	Kapoly			+	+	
	Somogymeggyes			+	+	
Kisbárapáti	Fiad	+	+	+		
	Bonnya	+	+	+		
Törökkoppány	Kára	+	+	+		
	Miklósi	+	+	+		
	Somogyacsa	+	+	+		
	Somogydöröcske	+	+	+		
	Szorosad	+	+	+		
	Zics	+	+	+		
Bedegkér	Somogyegres	+	+	+		
Nágocs	Zics			+		

A közoktatási feladatellátás személyi erőforrásai a kistérségben az átszervezés előtt

• *Óvodai nevelés*

A kistérség óvodai csoportjaihoz a törvény szerinti minimális óvodapedagógus-szükséglet 40 fő, ezzel szemben a foglalkoztatottak száma csak 38, megoszlásuk a következő a 13 óvodában:

– a törvénynek megfelelő, kötelező pedagóguslétszám 6 óvodában,
– a törvényi kötelezőn felüli pedagóguslétszám 2 óvodában (+3 fő) van,
– a csoportonkénti kötelező pedagóguslétszám 5 óvodából hiányzik (összesen 5 fő).

Az óvónők végzettség szerinti megoszlása:

– felsőfokú végzettségű: 34 fő,
közülük további szakképesítéssel rendelkező: 1 fő,
közülük szakvizsgázott: 1 fő,

– középfokú végzettségű: 2 fő,
– képesítés nélküli, felsőfokú tanulmányokat folytató: 2 fő.
A térségben az óvodapedagógusokok és óvodások aránya: 1:12,39.
Öt óvodában a személyi feltételek – kötelező pedagóguslétszám – hiánya miatt az egész napos szakszerű foglalkoztatás, a szakszerű helyettesítés és a törvény szerinti nyitva tartás nem biztosított. Az előzőek a működő óvodák 38,5%-át, az óvodások 23,6%-át érintik.
Az óvónői alapképesítettség és az egy óvodapedagógusra jutó átlagos gyermeklétszám jó, ám a gyermeklétszám arányai szélsőségesek. A további szakképesítések, a pedagóguskompetencia fejlesztése, valamint az innovatív szemlélet területén a lemaradás nagy mértékű.

• *Alapfokú oktatás*
A kistérség jelenlegi alapoktatási struktúrájának megfelelően:
– a számított pedagógus-álláshelyek száma: 118,5
– a szükséges pedagógus-álláshelyek száma: 131
– a betöltött pedagógus-álláshelyek száma: 148
A 13 intézmény közül 5 iskolában az alapfeladatok ellátásához nincs meg a szükséges létszám, 4 intézményben napközis ellátást nem nyújtanak, ezért csak az alapoktatáshoz szükséges pedagógusokat foglalkoztatják.
A 13 intézmény közül öt olyan van, ahol a szükséges pedagógus-álláshelyeken felüli pedagógus létszám biztosításával többletfeladatot látnak el.
Tehát a 17 fős létszámtöbblet egy intézményre jutó átlaga 3,4 fő, ellenben egy intézményben a közoktatási törvény 52. §-ának órakereteihez mérten 14 fős pedagógus munkaerőtöbblet van.
A térség iskoláinak szakos ellátottsága összességében 78%-os, a következő megoszlásban: 3 intézmény 100 %-os, 10 pedig 98 és 30% közötti szakos ellátással dolgozik.
A pedagógusok szakképesítés szerinti megoszlása:
– tanító: 14 fő,
– tanító szakkollégiumi végzettséggel vagy műveltségi területtel: 50 fő,
– tanító-tanár: 8 fő,
– egy szakos tanár: 20 fő,
– két szakos tanár: 43 fő,
– kettőnél több szakos tanár: 3 fő,
– egyéb, nem pedagógus szakképesítésű: 5 fő,
összesen: 143 fő
– közülük szakvizsgázott pedagógus: 1 fő.
(Az ötfős eltérés az adatlapok pontatlan kitöltéséből ered.)
Alapfokú oktatásban foglalkoztatottak kiemelt szakterületek szerint:
– pedagógiai munkát segítő: 2 fő,
– nyelvtanárok száma:
  - német szakos: 7 fő,
  - angol szakos: 2 fő,
  - orosz szakos: 7 fő (orosz nyelvet egyetlen iskolában sem tanítanak),

– informatika szakos tanárok száma: 4 fő,
– könyvtáros tanárok száma: 1 fő (+ 6 könyvtár szakkollégiumot végzett tanító).
Nem kötelező feladatellátásban foglalkoztatott összesen: 8 fő
Tehát a térségben az alapfokú oktatás kötelező feladat-ellátásához a különböző műveltségi területeken végzett tanítók és a tanító-tanár képesítésű pedagógusok a közoktatási törvény új szakaszolásához viszonylag magas belső arányukkal (41%-kal) jól mobilizálható munkaerő-bázist biztosítanak. A 13 iskola kötelező nyelvoktatásához viszont kritikusan kevés a nyelvtanárok száma. (5 iskolában, az intézmények 38,5%-ában foglalkoztatnak a tantárgyfelosztásnak megfelelően német nyelvtanárt, további 2 intézményben van 1-1 fő német műveltségi területtel rendelkező tanító.)
A 4. évfolyamtól kötelező idegennyelv-oktatást a többi helyen szakképesítés nélküli pedagógus végzi.
A második idegen nyelv (angol) csak két iskolában választható és csak egyikben tanórai foglalkozások keretében.
A térségben rossz továbbá a kis óraszámú tantárgyak szakos-ellátottsága.
Oka: Nem a szakemberek hiánya, hanem a foglalkoztatás helyhez kötöttsége és koncentrálódása, ami jellemzően a következő tantárgyakat érinti: fizika, kémia, biológia, földrajz, ének, testnevelés, technika-életvitel.
Informatika szakos tanár csak 4 intézményben dolgozik, 9 helyen, ahol felső tagozat is működik, szükség volna rá. Könyvtáros tanárt az intézmények jellemzően nem foglalkoztatnak.
A különböző szakszolgálati tevékenységek iránti igény nő, mindehhez aránytalanul kevés a szakember. Vannak területek részben vagy teljesen ellátatlanul, mint a logopédia, a gyógytestnevelés és a rajz (vizuális nevelés), könyvtár, informatika, idegen nyelv.
A térség egyetlen önkormányzat által működtetett önálló alapfokú művészetoktatási intézményében 6 pedagógusból 2 képesítés nélküli.
Hiányzó tanári szakok a térség iskoláiban:
– idegen nyelv (angol 85%, német 31%),
– informatika (70%),
– könyvtáros tanári (95%),
– logopédia (95%),
– gyógytestnevelés (100%),
– oligofrén-pedagógia,
– rajz (62%),
– fafúvós,
– vonós,
– táncpedagógia.

• *Kötelező tanórai foglalkozások*
A kistérség iskoláiban a kötelező tanórai foglalkozások – kevés kivételtől eltekintve – a közoktatási törvény 52. § (3) bekezdése szerint, a tanulók maximális terhelhetőségét figyelembe véve szerveződnek.
Az intézmények a tanulók számára a választható tanórai foglalkozásokat a közoktatási törvény 52. § (7) bekezdésében meghatározott időkereteket betartva szervezik. A tanulók

igényei szerint (leginkább alsó tagozaton) felzárkóztatásra, fejlesztő pedagógiai foglalkozásra fordítják a hátrányos helyzetű és a tanulásban nehezített, sajátos nevelést-oktatást igénylő tanulók magas száma miatt.

A fenntartók által biztosított többlet időkeret, illetve a választható foglalkozások összevont időkerete terhére az intézmények igény szerint szervezik a bejáró tanulók tanulószobai foglalkozásait, a napközi otthoni foglalkozásokat, a szakköröket, az iskolai sportkört, a tanulmányi kirándulásokat, a rendezvényeiket.

A térségben nagy hagyománnyal bír a néptánc, három nagyobb településen (Karád, Törökkoppány, Tab) minősített néptánccsoportok működnek.

Az intézmények nagy részének programjában – ahol a feltételek lehetővé teszik – nagy szerepet kap a diáksport, ezért iskolai sportkörök működnek, évente térségi szinten több szakági bajnokságot szerveznek. Általában gondot okoznak: az iskolai könyvtárak törvény szerinti működtetése és nyitva tartása.

A tanórán kívüli foglalkozások szervezésének problémái:

- a tanulói időkeretekkel arányos foglalkoztatás hiányossága,
- a túlórában ellátott feladatok költségvetési előirányzatának teljes vagy részbeni hiánya,
- többlet-feladatok „kényszerszervezése" a kötelező óraszámok teljesítése érdekében,
- az összevont tanulócsoportokkal működő intézményekben a személyi feltételek korlátozott rendelkezésre állása (túlóra-korlátok, gyermeklétszám alacsony volta, szakirányú képesítések esetleges hiánya),
- tárgyi feltételek hiányosságai.

AZ ÖSSZEVONÁSOK GAZDASÁGI-PÉNZÜGYI KÖVETKEZMÉNYEI

A kistelepüléseken mintegy 500 000 Ft-ba kerül évente egy tanuló oktatása. A kistelepülések költségvetési pozícióit figyelembe véve az önkormányzatok választút elé kerültek. Vagy az iskolát működtetik, és ezzel a település egyéb feladatainak a pénzügyi alapjait kockáztatják, vagy „megszabadulnak" az iskolától, hogy a település még élhető maradjon. Az önkormányzatok tehát gazdálkodási kényszerhelyzetbe kerültek. Ez a kényszerhelyzet konfliktusokat szült az önkormányzat és a szülők között, illetve az önkormányzat és más feladatok preferálói között (pl. út- és járdaépítés, orvosi ellátás, különféle támogatások). Az önkormányzatok tehát két oldalról szorongatott helyzetben mégiscsak az oktatás-szolgáltatás átszervezését szorgalmazták. Költségeik csökkentésének ez volt a lehetséges módja. Döntéseiket megkönnyítette a pedagóguslétszám-felesleg természetes úton, nyugdíjazással történő leépítése. (Egyébként ennek hiányában a leépítésre kerülő munkaerő foglalkoztatása megoldhatatlan lett volna.)

A szülők pedig – elsősorban ugyancsak a saját költségeik növekedésétől félve – saját szempontjukból értelmezték – a helyi tájékoztatás tartalmától függően – az iskolák átszervezését. Az érveket nem tartották hitelesnek, meggyőzőnek.

A befogadó iskola igazgatója több helyen korrekt tájékoztatást adott iskolájáról. Azokról a lehetőségekről, amelyek az iskolájába kerülő tanulók számára mennyiségileg és minőségileg lényeges többletet jelentenek. Adott helyzetben és időpontban ezek a pedagógiai előnyök sem hatottak elég meggyőzően.

A Tabi Általános Iskola a befogadott tanulókkal együtt 520 fős tanulólétszámával az ideális méretű iskolák közé tartozik. Igazgatási szempontból az iskola szervezetébe beletartozik még egy 80 fős más településen (Bábonymegyeren) működő iskola. Az iskola belső szervezetét a normál tagozatos (1–8. osztályig párhuzamos osztályokkal) 1 speciális tagozat (amely ugyan fokozatosan integrálódik a normál tagozatba) és nevelési tanácsadó és logopédiai intézet (amely 24 települést lát el) alkotják. Az osztálylétszámok – mondhatni – ideálisak: alsó tagozatban 17, a felsőben 22 fő egy-egy osztályban. Viszonylag gazdag szolgáltató jellegű pedagógiai feladatskálát mondhat magáénak az iskola: felzárkóztatói, szakszolgáltatói, kulturális, napközi otthoni ellátást biztosítanak. A bejáró tanulóknak az iskola veszi a buszbérleteket, az alsó tagozatos tanulók közül a rászorultak ingyen étkeznek, a többiek és a felső tagozatosok a nyersanyagárnak a felét térítik. Az iskola a tehetséggondozást is elősegítendő szakköröket, énekkart működtet, jó sportolási lehetőségeket biztosít, a tanulók a városban folyó zeneiskolai képzésben is részt vehetnek.

Az iskola költségvetése 340 millió forint. Az igazgatótól származó adatok alapján úgy tűnik, hogy a kistelepülési iskola olcsóbb, kb. 500 000 Ft/fő, a befogadó (520 fős) nagy iskolában viszont drágább, kb. 650 000 Ft/fő az oktatás. Ha ez hiteles gazdaságossági számításokkal igazolható, akkor meginog az a tétel, hogy a kisiskola drágább, mint a nagy. De! Ez nem a tényleges költséghatékonysági mutató. Ugyanis azt is ki kellene számolni, hogy mit kap a kistelepülési iskolában tanuló 500 ezer, illetve mit kap a befogadó, nagy iskolában a tanuló 650 ezer forintért. Másrészt. A költséghatékonysági mutató akkor lenne igazán hiteles, ha az adott intézmények (a kistelepülési iskola és a befogadó iskola) minőségi jellemzőit és plusz szolgáltatásait is „forintosítanánk", és az így kapott financiális mutatókat vetnénk egybe. Mert azt joggal feltételezhetjük, hogy a szakosított pedagógiai munkaerők tantárgyi oktatása, felzárkóztató, tehetséggondozó stb. tevékenysége minőségileg több, fejlesztőbb hatású, nagyobb nevelő értékű, mint az ezek hiányában folyó oktatás. Félreértés ne essék: nem pedagógusok személyi összehasonlításáról van szó, hanem annak az objektív helyzetnek az összevetéséről, hogy egyik helyen (a kistelepülési iskolában) nincs megfelelő szakos tanári ellátottság, a másikon (a befogadó iskolában) van.

Az előbbiekből következik, hogy a befogadó iskola a rendelkezésére álló financiális, személyi, technikai, eszközbirtoklási lehetőségeivel erkölcsileg is arra kötelezett, hogy a nevelési programjába iktassa az integrált tanítás, a differenciált oktatás, a sikerorientált tanítás–tanulás, az egyéni interperszonális (tanár–diák) kapcsolatok, és mindazon korszerű pedagógiai koncepciók megvalósítását, amelyek az EU-s oktatási programokban is megfogalmazódnak. Összefügg ez a kötelezettségvállalás azzal, ami a kistelepülési iskolák megszüntetésével kapcsolatban látens módon fontos okként szerepelt, nevezetesen a minőség javításának és folyamatos biztosításának a követelményével. E követelménynek egyik – ha ugyan nem a legfontosabb – eleme a korszerűbb tudáskoncepció gyakorlatba való átültetése. Vagyis: a lexikális elméleti tudást biztosító oktatást és a problémacentrikus oktatást úgy kell ötvözni, hogy a tanulók gyakorlati (procedurális) tudása jellemezze eredményeiket. A tudás tehát nemcsak attól függ, hogy mit és mennyit tanítunk, hanem (egyre inkább) attól, hogy *hogyan* tanítunk. Az ilyen módon való tanítás magas szintű és korszerű módszertani kultúrát igényel, valamint az emlékezeti működés és a feladatmegoldó képesség fejlesztésének optimális arányát biztosító oktatást.

A korszerű tudást úgy kell megalapozni, hogy mindenekelőtt a tanulást kell megtanítani. Ebben pedig nagy felelősség hárul az alsó tagozatos tanítókra is, akik sokat tehetnek a tanítás iránti motiváltság megalapozásáért, eredményes stratégiákat alkalmazhatnak a tanulási kudarcok, a tanulási nehézségek leküzdése, különösen pedig a korai kudarcok megelőzése céljából.

Tehát: azt kell elfogadnunk, hogy a helyi (az iskolai szintű) szakértelem egyre nélkülözhetetlenebb feltétele lesz az iskolák szakmai sikereinek. Ehhez azonban olyan iskolai belső klímára van szükség, amelyben rangot kap, felértékelődik a tanulásirányítás minősége és hatékonysága.

A „nagy" iskola tehát nem attól jobb, hogy nagyobb, hanem attól a szellemi–pedagógiai többlettől, amit objektíve magában hordoz. Talán nem is a gazdasági/finanszírozási „előnyeit" kellene hangsúlyozni (illetve ilyen átszervezési akciókban, mint amilyenekre utaltunk, fő érvékként, indokként felhasználni). Sőt! Nem is a politikai hátteret kellene keresni a döntések mögött, hanem az objektíve létező aktív vagy potenciális erőt „felajánlani" a megszüntetendő iskolák miatt bosszankodó, fenntartásokkal élő szülőknek, tanulóknak. Hangsúlyozni kell azonban: az erőpotencia csak akkor válik hasznossá, ha az szakszerűen aktivizálódik. Nem véletlenül használja több szakmai fórum az „aktivizáló iskola" kifejezést. Vagyis az olyan iskolát, amely a pedagógiai, szakmai potenciált a tanulók aktív tanulására tudja felhasználni.

Korábban már említettük, hogy többen (még pedagógiai szakemberek is) fenntartásokkal fogadják az ún. „iskolagyárakat", mert úgy ítélik meg, hogy a tanulók mintegy szalagon előállított, elszemélytelenedett „tömegtermékként" élik meg az iskolát. Minden bizonnyal célszerű elgondolkodni rajta, hogy mekkora létszámú az ún. ideális nagy iskola. A tabi iskolaigazgató ezt egy kb. 500 fős tanulólétszámú iskolában jelölte meg. Pedagógiai, pszichológiai, szocializációs szempontokat figyelembe véve azt gondoljuk, hogy az a jó iskola (részben a tanulólétszámtól függetlenül), amelyben egyetlen tanuló sem esik ki a pedagógiai személyzet látóköréből. Amelyben minden tanuló személyes kontaktusba kerülhet a pedagógusokkal. Amelyben olyan az információáramlás, hogy minden tanuló értesülhet, tudhat az iskolában zajló – főleg a tanulókat, az iskola életét érintő – eseményekről. Amelyben minden tanuló tudhat a tanulótársakat érintő, az általuk végrehajtott, az iskola hírnevét öregbítő tettekről. Az a jó iskola, amelyik benne él saját társadalmi, kulturális, gazdasági környezetében, és ennek következményeit a tanulók is élvezhetik, sőt maguk is részesei környezetük alakításának.

Az előbbiekből tán az is kitetszik, hogy az iskola nem csak egy tanulóhely, hanem *szocializációs műhely* is. Nem mondunk semmi újat, ha újra és újra hangsúlyozzuk, hogy a tanulók az életnek tanulnak, de ehhez vagy az életet kell bevinni az iskolába, vagy az iskolát kivinni az életbe, de leginkább mindkettőt a maga helyén és idejében. Ugyanakkor az „életiskolának" mint az örök tanulás színterének perspektívát is kell adni. Mert az iskola legfőbb nevelési tőkéje az az éthosz (erkölcsi értékrend), amelyet az iskola magával (beleértve a társadalomhoz való viszonyát is) szemben a tanulókban kialakít. Minél többszínű, minél gazdagabb az iskolán belüli, az iskola és a környezet között az „érintkezési felület", azaz az aktív hálózati kapcsolatrendszer, annál sokoldalúbb a tanulók magatartásában irányt szabó normák skálája. Ezért is vannak nehezebb helyzetben a kistelepülési kisiskolák. Hiszen a

kapcsolati rendszer, az egymásközti érintkezési felület is igen szűk. Az aktív magatartási mező is éppen ezért beszűkül. Meg lehet tanítani ugyan bármennyi elméletet és etikai normát, de az aktivitási mező, a használatra késztető környezet szűkössége miatt e normák csak deklarálható elemek maradnak. Megint egy ok, amit a nagy iskola és a mellette létező aktivitásra késztető környezet előnyéré lehet írni, mert gazdagabb és aktívabb személyiségeket tud nevelni. Persze a nagy iskola hatékonysága szélesebb skálán mozgó mutatók (minőségjellemzők) alapján is értékelhető. Jól reprezentálja ezt két angol kutatónak az iskolai légkörre vonatkozó vizsgálata*. 719 hatékonysági jellemzőt gyűjtöttek össze Ezek közül az iskola klímájára (éthoszára) vonatkozó minőségjellemzők a következőképpen oszlanak meg:

Jellemzők	*Számuk*
1. Az iskola klímája	150
2. A hatékony tanulás ideje	104
3. Az oktatói munka vezetése	84
4. Strukturált oktatás	54
5. A szülők részvétele	51
6. Lehetőségek a tanulásra	46
7. Különbségtétel	41
8. Az oktatók közti kohézió	29
9. Az osztálytermek klímája	27
10. Teljesítménycentrikusság	27
11. Visszajelzés, megerősítés	17
12. Önálló tanulás	15

Talán nem tévedünk, ha azt feltételezzük, hogy egy kistelepülésen működő (különösen csupán alsó tagozatos) iskola nem tud olyan működési skálát felmutatni, amelyen ezek a minőségjellemzők szignifikáns módon nyomon követhetők lennének. Megint csak arra a következtetésre kell jutnunk, hogy az iskola optimális nagysága és széles skálán mozgó szakmai potenciálja nagyobb esélyt ad a tanulók adottságainak a kibontakoztatására. Pataki Ferenc már az 1980-as évek elején felhívta a figyelmet arra, hogy: „A normákat az egyén úgy és olyan mértékben sajátítja el, ahogy és amilyen mértékben módja van sokfajta és sokoldalú társas akciókban érvényesíteni őket, ahogyan tapasztalatot szerez kezelésükben." (Pataki Ferenc *Érték, norma, viselkedés.* In: *Nevelés és irodalom.* Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 228. p.) Ezért is állítjuk, hogy a kistelepülésről elhozott iskola nem csupán finanszírozási okokkal magyarázható. Sőt! Nem is a költséghatékonyság mérlegelése a legfontosabb szempont. De nem is valamiféle „büntetési akció". Már évtizedekkel ezelőtt végzett vizsgálatok kimutatták, hogy az „otthoni tényezők négyszer többet magyaráznak meg, mint az iskolai tényezők" a tanulók teljesítményeit illetően. (L. *Pedagógiai szociálpszichológia.* Gondolat. Bp. Stephen Wiseman: *A környezeti hátrány és a tanár* 212-233. p.)

A kistelepülésen működő iskola tehát többszörösen hátrányos helyzetben van. Ennek fő okai: a közvetlen családi (otthoni) környezet, a szűkebb lakóhelyi környezet, az iskolai infrastruktúra, a személyi ellátottság az iskolában. Miközben európai fejjel kellene gondolkodnunk egy olyan értékrendszerről, amelyet minden gyermek számára elérhetővé kellene tenni, a kistelepülési iskolák a maguk lehetőségeivel, környezeti fékező hatásukkal

* Idézi Vass Vilmos *Az iskolai minőség mutatói.* In: ÚPSZ, 2003/1. 38. p.

csak egy-két lelkes pedagógus erőfeszítéseire apellálva vehetik fel az európaiságért folyó küzdelmet.

A magyar iskolarendszer Európához való csatlakozásunk után, valamint a gazdasági, társadalmi átalakulás következményeként alkalmazkodási képességből vizsgázik. A fő fejlődési irány, amelyhez az iskoláknak (az iskolarendszernek) tartania kellene magukat: az iskola és környezetének együttélése, amit a legfrissebb pedagógiai irodalomban *„ökoiskola-fejlesztés"* címszóval jelölnek. Azaz fő kérdéssé válik, hogy a környezet mint nevelési tényező, illetve a környezet megismerése, a megvédésére való nevelés, továbbá a környezet, mint tapasztalati bázis hogyan válik iskolafejlesztő, a tanulási folyamatot segítő tényezővé. Ugyanakkor lényeges önfejlesztő feladatává válik az iskolának, hogy a végbement fejlődést fenn tudja tartani. Ehhez pedig új pedagógiai stratégiák, eszköztárak kellenek. Csak némi ízelítőként idézünk egy dokumentumból. „A fenntartható fejlődés iskolájában a jövőt szem előtt tartva tanulnak. A diákokat és a tanárokat arra ösztönzik, hogy a komplexitás kultúrájában gondolkozzanak, a kritikus gondolkodást felfedezésre és kétkedésre alkalmazzák, világosan fogalmazzák meg az értékeket, elmélkednek a cselekvés és a részvétel tanulási értékeiről, minden tantárgyat és a pedagógiát a fenntartható fejlődés fényében vizsgálják át. Ezek lehetnek a diákok cselekvési – kompetencia-fejlesztésének központi elemei " (In.: *A fenntartható fejlődés iskoláinak minőségi kritériumai.* ÚPSZ 2005/9. 68. p.)

Hosszú távra előre tekintve úgy tűnik, hogy – különösen az elöregedő – kistelepülések számára az oktatásfejlesztés járható útja a kisiskolák „betagozódása" (társulása) a számukra legkönnyebben elérhető (megközelíthető) nagy(obb) település iskolájába. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy ezt a fejlesztési modellt tanácsos igen körültekintően és nyílt felvilágosító tevékenységgel végezni. A betagozódott iskolák tanulóit, szüleiket is meg kell nyerni, hogy leginkább saját fejlődésük, jövőbeni piacképességük érdekében történő folyamat részesei, s továbbra is az oktatás partnereiként számítanak rájuk.

TEHÁT HOGYAN TOVÁBB?

E tanulmány szerzői semmilyen hatósági koncepciót nem képviselnek. Tényeket, tapasztalatokat elemeztünk. Elemzéseinkből és a nemzetközi, valamint a hazai pedagógiai szakirodalomból merített következtetéseink alapján bátorkodunk megfontolásra ajánlani néhány következtetést.

Csak a közoktatásról – azon belül is az alapfokú oktatásról – szólva tanácsos lenne olyan elemzéseket végezni, amelyek hiteles(ebb) és differenciált(abb) képet adnának a közoktatást, mint szükségletet a) meghatározó b) befolyásoló és c) a vele kapcsolatos szemléletet formáló tényezőkről. (Megjegyezzük, hogy a Koppány völgye komplex kistérségi társulás modellkísérletéhez készült terv erre jó mintaként szolgálhat.) Abból az axiomatikus tételből tanácsos kiindulni, hogy az oktatás alapvető társadalmi, közösségi és egyéni szükséglet. Ha ezt elfogadjuk, azt is el kell fogadni, hogy az iskola (mint rendszer is, mint egy-egy intézmény is) szükséglet, amelynek az a legfőbb funkciója, hogy szocializálja a felnövekvő nemzedékeket a társadalomba, illetve elősegítse a felnőttek alkalmazkodását az elkerülhetetlen társadalmi változásokhoz, felkészítse őket új társadalmi szükségletek kielégítésére. Ebből az alapelvből kiindulva célszerű úgy vizsgálni az oktatás helyzetét, hogy a külső tényezők (feltételek,

indikátorok) közül melyek azok, amelyek meghatározólag, és melyek azok, amelyek befolyásolólag (módosítólag) hatnak az egész rendszerre, vagy egyes iskolákra. Az egész rendszer teljes elemzésére e rövid tanulmányban nincs módunk. Kapacitásunk, netán felkészültségünk is kevés erre.

A konkrét területen (Tab környékén) lezajlott – és részben folyamatban lévő – iskolafenntartási intézkedésekről szerzett információk alapján azonban – úgy véljük, meg lehet fogalmazni bizonyos tanulságokat. Nézzünk először néhány olyan tényezőt, amely az említett településeken működő iskolák sorsát – értékelésünk szerint – meghatározták, illetve továbbra is meg fogják határozni.

1. A települések demográfiai mutatói

A főbb adatokat korábban bemutattuk, a Tabi Kistérségben a népesség 1970–2001 között 5554 fővel fogyott. (Forrás: KSH, 2001. évi népszámlálás) Ha az 1970-es népesség számát vesszük alapul és azt 100%-nak tekintjük, akkor ennek ma csak 74,8%-a él ugyanazon a területen.

A statisztikai adatokból látható, hogy a két tényező összességében negatív demográfiai tendenciát mutat. A halálozások száma mindvégig jelentősen meghaladja az élve születések számát, így a 90-es évektől a népesség fogyása meghaladja az 1000 főt, miközben az elvándorlás elhanyagolható, de mégsem tudja kompenzálni az élve születések igen alacsony, az elhalálozások magas számát. Vagyis az iskola iránti szükséglet általában is gyengül a terület településein, de számolni kell a szülőképes korosztályra vonatkozó kedvezőtlen aránnyal is. Tehát nem kedvezőek a várható demográfiai tendenciák sem. Ugyanis az élve születések kis mértékű csökkenése továbbra is fennáll, valamint ezzel együtt a népesség fogyása is, mivel a népesség korcsoportos arányai a közép-, illetve öregkorúak javára tolódtak el.

A születések számának tükrében a 0–3 évesek száma – térségi szinten – kevéssel elmarad a 3–6 évesek számától (2. sz. melléklet). A 8. évfolyamról kikerülők létszámát figyelembe véve középtávon – a jelenlegi létszámokhoz viszonyítva – folyamatosan negatív demográfiai tendencia érvényesül, tehát a fogyás permanens. Egy csoportnyi/osztálynyi gyerek hiányzik éves átlagban a kistérség közoktatási rendszeréből a jelenlegi létszámokhoz viszonyítottan.

A lemaradási rátát elhanyagolva a 2004/05. tanévben 195 nyolcadik évfolyamos diák helyett csak 155 lépett a felső tagozatra – a különbség 40 fő, – 20,5 % –, az óvodából iskolába kerülők száma 143 fő, a különbség 12 fő, – 7,7 %.

Mindebből következik, hogy a születési adatokat alapul véve – nem számolva a be-, illetve elvándorlással – a gyermekkorúak fogyása lelassult, ám a kistérségben középtávon, felmenő rendszerben, az egyes intézményi szintekre nincs a jelenlegi létszámmal azonos mértékű visszapótlás.

Kimondható tehát, hogy a következő hat tanévben a közoktatásban résztvevők száma fokozatosan (évente 2,1–3,7 %-kal) csökken, a hat tanév viszonylatában összesen 16 %-kal.

A körülbelül 16% összesen 295, egy óvodányi és egy iskolányi gyermek hiányát jelenti, amit a rendszerbe pótolni az elkövetkező 10 évben az esetleges betelepülések sem képesek.

Következtetések a közoktatási feladat-ellátásra vonatkozóan a demográfiai tendenciák alapján

A Koppány völgye 25 településén az elkövetkezendő 6 évben negatív demográfiai tendenciákkal kell számolni. A lakosság, benne a 3–14 (15) éves korosztály fogyása hosszú távon determinálja az önkormányzatok közoktatási feladat-ellátásának megszervezését.

A kistérségi közoktatási koncepció kialakításának lényeges kiinduló elemei a következők voltak:

- a jelenleg rendelkezésre álló épület és tanterem-/csoportszobaszám a feladat-ellátáshoz elegendő,
- a jelenlegi feladat-ellátási rendszer fenntartásával – a közoktatási rendszer különböző szintjeire belépők létszámcsökkenése következtében – a kihasználtsági mutatók romlanak,
- a tornatermek, tornaszobák hiánya, illetve a meglévők kihasználatlansága további probléma,
- mind a relatíve túlméretezett tárgyi, mind személyi kapacitások miatt a rendszer fajlagos költségei magasak,
- a gyermeklétszámokat (ellátásban résztvevőket) tekintve az erőforrások megoszlása aránytalan,
- a viszonylag magas ráfordítás – a gazdaságtalanul fenntartott, igen alacsony létszámú osztályokkal működő intézmények esetében – nem bővíti a közoktatás-szolgáltatás kínálatát, nem finanszírozhatók a kor követelményeinek megfelelő többletfeladatok, azaz nem a szükségletek, hanem a lehetőségek határozzák meg a közoktatás tartalmi profilját.

Az összevont osztályokat működtető iskolafenntartóknak – a tanulók perspektíváit és érdekeit mérlegelve – a tanulási–tanítási folyamat szakmai átgondolásával a helyi közszolgáltatást racionalizálni szükséges.

Ugyanakkor az 1-2 tanulócsoportos iskolákat működtető fenntartók komoly helyi társadalompolitikai döntés előtt álltak akkor, amikor 1-1 osztály megszűntetéséről vagy az iskola átszervezéséről kényszerültek dönteni.

A várható demográfiai tendenciákat vizsgálva a térségben működő 13 iskola közül 6 intézmény feladat-ellátási struktúráját célszerű volt racionalizálni, ami minden esetben nem feltétlenül az intézmény megszűntetését jelentette, melynek következtében a kapacitás-kihasználtság nőtt, a fajlagos költségek csökkentek.

A modellkísérlet intézkedési tervének sarokpontjai:

- az óvoda és az alsó tagozat maradjon helyben, az adott településen akár évfolyam-összevonással is
- jöjjenek létre (maradjanak fenn) vagy bővüljenek az intézmény-fenntartó társulások
- a feladatellátást szolgálja iskolabuszok működtetése

Az első kitételt a modellkísérlet maradéktalanul teljesítette. Minden településen működik óvodás és alsó tagozatos általános iskola. Az intézmény-fenntartó társulások jelentősen bővültek, több település intézménye egy másik tagintézményévé vált, csökkent az intézmény-fenntartók száma, és igen jelentős előrelépés történt a felső tagozatos oktatás tárulási formában történő ellátása terén. Az újjá szervezett oktatási modellben a feladatellátást iskolabuszok segítik, erre a társulási költségvetésben jelenleg is elkülönített keret áll rendelkezésre.

2. A gazdasági mutatók meghatározó szerepe?

A térségben a 80-as évek közepére megerősödött ipar a rendszerváltást követően szinte teljesen felszámolódott, ugrásszerűen megnőtt a munkanélküliek száma. Napjainkban – a különböző fejlesztési stratégiáknak köszönhetően – az ipar „éledezni kezd". A mezőgazdaság is átalakult: tőkeerő és sok esetben monopolhelyzet az egyik oldalon, tőkehiány és elaprózottság a másik oldalon a nyersanyagtermelő- és a feldolgozóiparban. A kistérség népességéből az aktív keresők száma 1990-ben 7 905 fő, a lakosság 44,1 %-a, amely 2002-re 4,3 %-kal csökkent, ezen belül az aktív keresők aránya 35 %. A regisztrált munkanélküliek aránya 9,9%. Foglalkoztatottak csaknem 30%-a mezőgazdaságban dolgozik. Az ebből származó jövedelem a többi ágazathoz viszonyítva alacsony. Ez, valamint a településszerkezet nagy mértékű életszínvonal-lemaradáshoz vezet. A térség lakó népessége az elvándorlások miatt is csökken. E folyamat hatásaként a rendelkezésre álló munkaerő iskolázottsági mutatói is rosszabbak az átlagnál (a 18 év felettieknek csak 21,1 %-a rendelkezik érettségivel az országos 38 %-os átlaggal szemben, a felsőfokú végzettségűek aránya mindössze a 25 év felettiek 5,3 %-a). Az infrastrukturális ellátottság az országos átlag alatti, amely – ha így marad – a térség további lemaradását jelenti.

Ezek azok a fő tényezők, amelyek pozitív mutatókkal létbiztonságot, megtartó erőt jelenthetnének. A létbiztonság, a termelési biztonság növelhetné a gyermekvállalási kedvet is, közvetve pedig az iskola iránti szükségletet is. Ezért is hangsúlyozzuk, az iskola, a közoktatás ügyét komplex módon, az iskolát meghatározó tényezőkkel összefüggésben célszerű vizsgálni. Ha nincsenek meg az oktatási szükségletet meghatározó tényezők, nyilván a szükséglet iránti igény is elveszik.

Nem célszerű azonban figyelmen kívül hagyni, vagy felületesen kezelni azokat a tényezőket sem, amelyek a közoktatás tartalmi, szemléleti, pedagógiai–módszertani stratégiáit a hagyományos normáinkhoz viszonyítva módosítják. Ezekről szóltunk írásunk első részében.

3. Az iskola mint közösségi intézmény létszámfüggő

Azt nehéz eldönteni, mekkora tanulólétszámért létesítsünk, vagy működtessünk egy iskolát. Mikor és mitől tekintsük gazdaságosnak vagy nem gazdaságosnak egy iskola működését? Mik a gazdaságosság mutatói? Ezt a kérdést ugyan már érintettük, de úgy látjuk, el kellene gondolkodni azon, hogy az egy tanulóra vetített költséghányad a legfontosabb érvként szolgál-e az iskola működésének fenntartásához? Vagy: el lehetne dönteni, mennyi pénzért mennyit adunk egy-egy tanulónak? Persze ebből azonnal kiderülhetne, hogy akikre többet költünk – pl. a tanulási nehézséggel küzdőkre, hátrányos helyzetűekre –, azok gyengébb teljesítményt nyújtanak, míg másoknál ez fordítva van. Vagyis: teljesítményorientált oktatást várunk, vagy humánszolgáltatást nyújtunk? Tulajdonképpen az utóbbi felelne meg közoktatás-politikánk fő elveinek. Lásd pl. az esélyegyenlőség biztosításával kapcsolatos stratégiát. (Erről is szóltunk korábban.) Mekkora tehát az a költséghányad, amit minden azonos iskolafokon tanuló magyar gyerekre – bárhol is, bármilyen teljesítménnyel tanul – rá tudunk fordítani? Ezt az azonos összeget nem az államnak kellene felvállalnia? Ez pedig felveti azt a lényeges kérdést, hogy melyik iskolafoknak ki legyen a fenntartója. A FIDESZ-MPP államosítani akar, az MSZP úgy látja, hogy továbbra is az önkormányzatok legyenek a fenntartók, még azon az áron is, hogy iskolaügyben társuljanak egymással. Ebben a szituációban ki

minek – támogatónak, fenntartónak, társtulajdonosnak – számít? Megint csak azt kell megállapítani, hogy sem finanszírozási–fenntartói, sem szakmai irányítási szempontból nem egyértelműek a viszonyok.

4. Döntési bizonytalanságok

Döntéseket hozni nagyon megfontoltan érdemes. Minden döntésnek komplex érvrendszerre, ok-okozati összefüggésekre kellene épülnie. Egy iskolát megszüntető vagy „megcsonkító" döntést nem szabad érzelmi, hangulati elemekre építeni, de arra sem, hogy az iskolát átadni egy településnek könnyebb, mint az adott település egyéb objektumait (útjait, járdáit, épületeit). Ez nem azt jelenti, hogy nincs olyan helyzet, amelyben a legcélszerűbb döntés (mert minden fontos pedagógiai érv amellett szól), hogy társuljon az iskola egy másikhoz. Egy ilyen döntésben a fő érv az lesz nyilvánvalóan, hogy általános nevelési, oktatási szempontból a tanulók olyan szakmai – pedagógiai többlethez jutnak, amelyet a megszűnő iskola már nem tud garantálni.

A Koppány-völgyi integrált közoktatási modellkísérlet külső szakértői csoport (Kató és Társa 2003. Tanácsadó Kft.) által végzett mérési eredményeinek összegzése jól példázza a téma komplex megközelítését és annak szükségességét. Ennek következtében a modellkísérlet eredményeként ki tudunk emelni néhány a kísérlet folyamatát meghatározó alapértéket. Ezek:

- a hatékonyság növelése,
- szakszerűség, törvényesség fokozása,
- az ellátás színvonalának emelés, és azok az
- innovatív szemlélet kialakítása,
- többletforrások, támogatások rendszerbe emelése, arra fogadóképes, az ésszerű felhasználásra alkalmas intézményhálózat kialakítása a települések lehető legnagyobb szuverenitásának megtartása mellett.

Ezen alapértékek megvalósulását meggyőzően visszaigazolják a tényadatok és azok a mutatók, amelyeket hely hiányában részletesen nem tudunk bemutatni, de megállapíthatjuk, hogy mind a szakmai, mind a gazdasági hatékonyság jelentősen növekedett:

- csökkent az összevont osztályok száma;
- a csökkenő gyermeklétszám ellenére növekedett az átlagos osztálylétszám;
- emelkedett a szakos ellátottság szintje (a felső tagozaton tanító kevesebb pedagógushoz viszonyítva magasabb a szaktanárok száma);
- a koncentráltabb oktatás-szerkezet következtében kisebb pedagóguslétszám mellett is növekedett az egy osztályra jutó pedagógusok száma, a szakosan ellátott órák számával együtt;
- több iskola tagintézménnyé vált, ez megteremti az egységes pedagógiai programkészítés és szakmai irányítás lehetőségét;
- az integráció révén az intézményfenntartók száma is csökkent (óvodák esetében 11-ről 10-re, az iskolák esetében 11-ről 8-ra).

A szakmai mutatók pozitív változásait visszatükrözi a gazdasági mutatók alakulása is. Ez különösen a felső tagozatos oktatás terén számszerűsíthető, ahol a modell-kísérlet eredményeképpen:

- már 4 hónap alatt a rendszer egészében 20 millió Ft-tal mérséklődött a működési kiadások összege;
- ez hozzávetőleg a helyi önkormányzatok felső tagozatra fordított oktatási kiadásainak 50%-át jelenti egy-egy tanév szintjén, így az önkormányzati forrás-szükséglet évi 40 milliós mérséklődése prognosztizálható;
- 10%-kal (233 e Ft-ról 208 e Ft-ra) csökkentek az egy tanulóra jutó egységköltségek;
- ezzel összefüggésben jelentősen csökkentek az önkormányzati kiadások egységköltségei: 40%-kal csökkent az egy tanulóra jutó és 30%-kal az egy osztályra jutó önkormányzati kiadások mértéke.

A szakszerűség és a törvényesség fokozása

E szempont értékelésére egy közgazdasági típusú elemzés kevéssé hivatott.

Összegezve azonban megállapítható, hogy a szakos ellátottság növekedésével, a Pedagógiai Szakszolgálat előírás szerinti, szabályos létrehozásával, a több területen korábban meglévő pedagógus létszámhiány mérséklésével a szakszerűség és a törvényesség fokozódott.

Az ellátás színvonala kétségtelenül emelkedett az előző pontokban felsorolt szakmai eredmények mindegyike által.

Az elérni kívánt célok:

- minden tanuló (gyermek) számára nyújtson minőségi szolgáltatást,
- mérséklődjenek az intézmények közötti egyenlőtlenségek,
- a közoktatás-szolgáltatás színvonala lényeges többletráfordítás nélkül javuljon,
- a települési önkormányzatok kötelező közoktatási feladat-ellátásra fordított költségei csökkenjenek,
- ellátatlan feladat ne maradjon.

A modellkísérlet kapcsán megfogalmazott célkitűzéseket megítélésünk szerint több éves folyamat eredményeképpen kell elérni. Az elemzés adatai azonban meggyőzően bizonyítják, hogy az eltelt, rövid időszak alatt is érdemben javult a szolgáltatások minősége és csökkentek az intézmények közötti egyenlőtlenségek:

- Az alsó és felső tagozaton is nőtt az egy osztályra jutó pedagógusok száma, javult a szakos ellátás (miközben az ehhez kapcsolódó személyi kiadások a koncentráció és integráció következtében csökkentek);
- csökkent az összevont osztályok száma és a térség felső tagozatos oktatásában a minimálisra csökkent az összevont osztályok száma.
- létrejött a Pedagógiai Szakszolgálat, amely szabályos, előírás szerinti keretek között 24 település intézményei számára biztosítja szolgáltatásait;
- a társulás munkaszervezete minimális térítés ellenében biztosítja a szakmai szolgáltatásokat 24 település számára.

Ugyanakkor a célkitűzés elérése érdekében a jövőben megoldandó feladat, hogy:

- a felső tagozaton minden összevont osztály megszűnjék;
- az óvodai ellátás területén a szakmai létszám minden csoport számára biztosítható legyen (ez az alkalmazotti létszám bővítése nélkül, térségen belüli átcsoportosítással megoldható).

Összességében a kistérség 143,1 millió Ft támogatást kapott az elmúlt évben. Ebből a modellkísérletre 20 millió Ft, az annak következményeként létrejött struktúrára 123,1 millió

többletforrásban részesült. Ezen összegből 44 millió Ft szolgált az intézmények működésének támogatására, további, közel 100 millió Ft fejlesztési célokra fordítható.
A felhalmozási, beruházási kiadások terén az önkormányzatok 100 millió Ft többletforráshoz jutottak. Ennek abból a szempontból van különös jelentősége, hogy a kistérségben saját erőből az elmúlt időszakokban nem történt semmiféle beruházás. A külső forrásokból, átvett pénzeszközök terhére végrehajtott beruházások összege a kistérség egészében 45 millió Ft volt, így megállapítható, hogy a rendszer a modell megvalósítása és a társulási szerkezet működtetése kapcsán az egyéb úton (más forrásokból, pályázatokból) megszerzett beruházási források kétszereséhez jutott.

5. Kampány ne legyen

A kistelepülésen működő iskolák sorsát nem lenne szerencsés valamiféle kampány részeként kezelni. Minden iskola sorsa egyedi döntést kíván. Segítségül az egyedi döntések meghozatalához jól átgondolt és súlyozott szempontokat lehetne adni. Vagyis: hogy milyen tényezőknek milyen súlya legyen az iskola sorsának eldöntésében, ezt célszerű – esetleg kutató jellegű vizsgálódás után – megfontolás tárgyává tenni. Pl. ahol várhatóan kevés gyermek fog születni, ott azt is meg lehet fontolni, hogy meddig működtetik még az iskolát. Ebből az is következik, hogy egy olyan iskolahálózati struktúrát tanácsos kialakítani, amely nyitott, tehát bármikor képes befogadni, vagy „nem omlik össze", ha a hálózatból egyes elemek kiesnek.
Befejezésül célszerűnek tartjuk kitérni egy-két gondolat erejéig Riez Ferenc egy megállapítására. Idézzük: „Napjainkban az oktatás már az egyik legnagyobb foglalkoztató ágazat: nagyobb, mint az egész mezőgazdaság, vagy a szállítás, raktározás, posta és távközlés együttvéve. A költségvetés valamennyi területe közül az oktatás ráfordításai a legnagyobbak." (Megjelölt dokumentum 40. p.)
Miért idéztük Riez Ferencet? Mert megállapítása egy fontos összefüggésre, illetve annak hiányára hívja fel a figyelmet. Igaz (ma még!), hogy az oktatás „az egyik legnagyobb foglalkoztató ágazat", és az is igaz, hogy nagy összegeket fordít rá a költségvetés. Elegendő-e azonban, hogy az ágazatok közti arány és a ráfordítás költségvetési hányad megadja az oktatás rangját? Az iskola társadalmi rangját, a presztízsét a közoktatás alkalmazkodó képessége, gyakorlati hasznossága, a belőle kikerülők társadalmat formáló ereje fogja megadni. Ezek viszont olyan célok, amelyek igazán minőségi iskolát követelnek. Itt térhetnénk vissza tehát ahhoz a már említett gondolatunkhoz, hogy egy-egy iskola megszüntetését (részben vagy egészben) akkor érdemes (szabad) támogatni, ha ez minden tekintetben jobb minőséghez vezet.

Jelzések pedagógusképzőknek

A közoktatásban napirenden lévő aktuális korszerűsítési, fejlesztési feladatok fontos jelzéseket küldenek a pedagógusképző intézmények számára is. Ugyanis a feladatok kapcsán olyan tartalmi, szervezeti, módszertani és – nem utolsósorban – szemléleti változásokra kényszerül a magyar iskolarendszer, amelyeket a hagyományos deklaratív tudás biztosítására koncentrált tanítással sikeresen megoldani nem lehet. Következésképpen a képző intézményeknek is szükségszerűen el kell jutniuk arra a felismerésre, hogy oktatási–képzési stratégiát kell váltani. Pontosabban az eléggé egyoldalú elméleti ismeretekre koncentrált ki kellene teljesíteni a használatra vonatkozó készségek–képességek fejlesztését célul kitűző technológiákkal,

metodikai technikákkal. Vagyis nagyobb teret kellene biztosítanunk az elméletet alkalmazó eljárások gyakoroltatásának.

A képző intézmények ezt a belső korszerűsítési szükségletet csak úgy tudják kielégíteni, ha permanens és intenzív kapcsolatban állnak a „fogyasztói" környezettel. Milyen kapcsolati formák kialakítása lenne célszerű?

Például:

1. A képző intézmények kutatói kapacitásának a jelenleginél nagyobb arányát kellene arra irányítani, hogy az intézmény környezetében (felvevő területén) végezzenek a kutatók aktuális, főleg az európai, esetleg a globális szinten is jelentkező pedagógiai, oktatási problémákkal összefüggő kutatásokat is. Ilyen jellegű kutatások jelentősen hozzájárulhatnának az oktatás tartalmi korszerűsítéséhez, életszerűségének növeléséhez, következésképpen a leendő pedagógusok használhatóbb tudásának a megalapozásához.
2. Az intézmények és a környezet közötti intenzívebb kölcsönös kapcsolatok megtermékenyítenék a hallgatók felkészítésének stratégiáit oly módon is, hogy elősegítenék a tantervfejlesztő, a tantervekkel összefüggő korrekciós, „karbantartó" tevékenységet. Tehát a „piaci" igények alaposabb ismeretét eredményezhetnék, aminek következtében folyamatosan az oktatás minőségbiztosítási követelményeit is folyamatosan és gyakorlati igényekre alapozva figyelemmel lehetne kísérni.
3. Szorosan az oktatás legfőbb problémájánál maradva, meg kellene oldani az oktatók intenzívebb és célszerűbb bevonását a hallgatók gyakorlati képzésébe. Az itt szerzett közvetlen tapasztalatok felbecsülhetetlen értéket és ösztönzést jelentenének a használhatóbb, a praktikum szempontjából fontos és alkalmazásra kész ismeretek elsajátíttatására. Az ilyesféle személyi tapasztalatok sarkallhatnák az oktatókat a módszertani megújításra is.

MEGJEGYZÉS

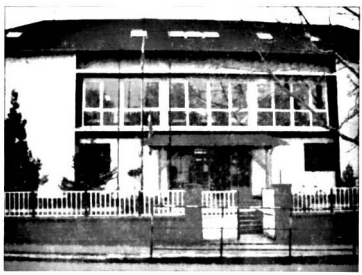
A STATISZTIKAI ADATOKAT A KÖVETKEZŐ FORRÁSOKBÓL VETTÜK:

1. *Helyzetelemzés a Koppány völgye Kistérségi Társulási modellkísérlethez.* KÉSZÍTETTE FARKASNÉ SZABÓ ILDIKÓ, KÖZOKTATÁSI SZAKÉRTŐ. 2004.
2. *Helyzetelemzés a Koppány völgye Kistérségi Társulás közoktatási modellkísérletéhez* MELLÉKLETEK, KÉSZÍTETTE FARKASNÉ SZABÓ ILDIKÓ, KÖZOKTATÁSI SZAKÉRTŐ, 2004.
3. KOPPÁNY VÖLGYE TÖBBCÉLÚ KISTÉRSÉGI TÁRSULÁS KÖZOKTATÁSI INTÉZKEDÉSI TERVE KÉSZÍTETTE FARKASNÉ SZABÓ ILDIKÓ, KÖZOKTATÁSI SZAKÉRTŐ, 2005
4. AZ OKTATÁS HELYZETE, ANNAK GAZDASÁGI – TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEI (SOMOGY MEGYE OKTATÁSI HELYZETE) KÉSZÍTETTE: DR. RIEZ FERENC, FŐOSZTÁLYVEZETŐ SOMOGY MEGYEI ÖNKORMÁNYZAT HUMÁNPOLITIKAI FŐOSZTÁLY

KAJTÁNNÉ NÉMETH ILDIKÓ -
KERESZTES LÁSZLÓ -
MAKARÉSZNÉ LÉDIG ILDIKÓ -
ZSOMBOK LAJOS

... hogy a gyermek megalkossa a maga „értékrendjét"

Bemutatkozik a lengyeltóti iskola



BEVEZETÉS

A Fodor András Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Nevelési Tanácsadó és Egységes Pedagógiai Szakszolgálat 2005. július 1-jén jött létre. Alapítója Lengyeltóti város, valamint Gyugy, Hács, Kisberény és Szőlősgyörök községek Közoktatási Intézményfenntartó Társulása. Rövid nevünk: Fodor András Óvoda, Iskola és Szakszolgálat.

Az intézmény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. 33. § alapján létrehozott többcélú, közös igazgatású közoktatási intézmény, mely ellátja az óvodai nevelés, az alapfokú oktatás-nevelés és a szakszolgálat közoktatási feladatait. A feladatellátás 4 intézményegység köré szerveződik.

Az Óvodák Intézményegység 3 tagóvodát, az Iskolák Intézményegység 2 nyolc-évfolyamos általános iskolát és az alapfokú művészeti iskolát foglalja magába. Óvodáink: Kincsem Napköziotthonos Óvoda (Lengyeltóti), Lurkó Napköziotthonos Óvoda (Szőlősgyörök), Napsugár Napköziotthonos Óvoda (Hács). Iskoláink: Fodor András Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (Lengyeltóti), Gárdonyi Géza Általános Iskola (Szőlősgyörök).

A Szakszolgálatok Intézményegység a tanulási képességvizsgálatok kivételével valamennyi szakszolgálati tevékenység ellátására képes, illetve jogosult. A Funkcionális Ellátó Szervezet Intézményegység végzi a gazdálkodással és működtetéssel, továbbá az élelmezéssel összefüggő valamennyi feladatot.

Az intézmény székhelye Lengyeltótiban, a Csokonai utca 15. szám alatt van. Telephelyünk található Lengyeltótiban, a Tűzoltó utcában, Szőlősgyörökben a Szabadság utcában és az Iskola utcában, valamint Hácson a Fű utcában. Az intézmény ellátási körzete az alapító önkormányzatok közigazgatási területe, de az alapfokú művészeti iskola és

a szakszolgálati intézményegység feladatellátási kötelezettsége a Pogány-völgyi Többcélú Kistérségi Társulás egészére kiterjed. (Pamuk, Somogyvár, Somogyvámos, Öreglak, Kisberény, Hács, Gyugy, Szőlősgyörök, Buzsák, Lengyeltóti)

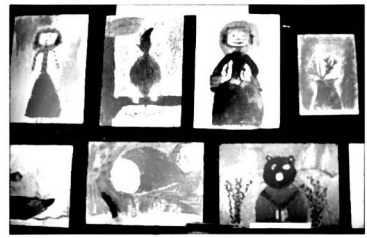
A szakszolgálatok vonatkozásában ez a kör tovább bővül a Fonyódi Többcélú Kistérségi Társuláshoz tartozó településekkel: Ordacsehi, Balatonboglár, Balatonlelle, Somogytúr, Látrány, Visz, Somogybabod, Gamás.

Az intézményt 15 tagú igazgatótanács irányítja, élén az intézményigazgató áll, akit – pályázat útján – a társult települési önkormányzatok képviselő-testületeinek együttes ülése nevez ki. Az intézményegységek élén intézményegység-vezetők (3 fő), a tagintézmények élén tagintézményvezetők állnak (3). A művészetoktatást a művészetoktatási vezető szervezi. A telephelyek közötti kapcsolattartást az operatív igazgatóhelyettes és az óvodavezető-helyettes látják el. A gazdasági ellátó szervezetet a gazdasági igazgatóhelyettes vezeti.

A FODOR ANDRÁS ÁLTALÁNOS ISKOLA

A lengyeltóti iskola 8 év óta viseli a Kossuth-díjas költő nevét, aki gyermek- és ifjúkorát töltötte a településen, és a későbbiekben is hangsúlyozta a „felnevelő tájhoz", Lengyeltótihoz való kötődését. A pusztaberényi bakter fiának emberségét, egyszerű közvetlenségét, nagyszerűségét, a szülőföldhöz való ragaszkodását, példaként állítjuk a Pogányvölgyben felnövekvő nemzedéke elé. Élete, a világról vallott hitvallása és irodalmi munkássága meghatározza iskolánk nevelésfilozófiáját, helyi tantervét, egész tevékenységstruktúráját, amely követelményközpontú, pedagógiai koncepciója szerint gyermekközpontú.

Az iskolát szolgáltató intézménynek tekintjük, amely a gyermekekért van. Valljuk, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt, ezért igyekszünk a gyermekkorukat boldoggá tenni. Arra törekszünk, hogy a saját életkorukat megélni engedő iskolai légkört teremtsünk, ahol jól érzi magát a gyermek és a felnőtt egyaránt, ahol a társas kapcsolatok a kölcsönös tiszteleten és megbecsülésen alapulnak; ahol a műveltség módszeres és irányított elsajátítása által kiformálódik a teljes ember. Hitünk szerint az iskolának az a dolga, hogy a diákot értelmének gyakorlására késztesse.



Iskolánkban a tanuló is alkotó részese a tanítás – tanulás folyamatának. Reményeink szerint „megtanul" helyesen és okosan tanulni, felkeltjük benne a tudás iránti vágyat, felfedezi az alkotás izgalmát és örömét, s hozzásegítjük ahhoz, hogy megtalálja azt, amit felnőttként „csinálni" szeretne.

Nyitott iskola vagyunk, nem hagyjuk figyelmen kívül a környezet értékközvetítő, szocializáló hatásait; igényt tartunk a helyi társadalom pedagógiai potenciáljára, partnerként kezeljük a családot, a gyereket, a szülőt és a társadalmi környezetet.

Tudomásul vesszük, hogy a gyermeki személyiség fejlődése szociálisan determinált, és a differenciáló szociális feltételek hatásai esélyegyenlőtlenségek formájában szükségképpen kifejezésre jutnak az iskolánkban. Természetes vállalásunk tehát a művelődési egyenlőtlenségek mérséklésére való törekvés és a tanulók egész élettevékenységének pedagógiai átfogása.

A gyermekközpontú iskolai tevékenység minden eleme a sokoldalú személyiségfejlesztést szolgálja, melynek legfontosabb összetevői: az alapvető készségek biztosítása, a képességek fejlesztése, a tehetséggondozás, a szociális hátrányok, tanulási nehézségek enyhítését segítő foglalkozások, felkészítés az önálló ismeretszerzésre.

Nem tesszük üvegházzá az iskolát! A társadalom ugyanis nem egyenlőségeket tartalmaz, hanem konfliktusokat, amelyeket oldani lehet, oldani kell. Ezért a konfliktuskezelés képességének fejlesztése iskolánkban kiemelkedően fontos feladat.

Pedagógiai alapelveink a humanizmus és az optimizmus, a gyermek tisztelete és megbecsülése. Magunkénak valljuk azt a tételt, hogy minden egészséges gyermek idővel teljes értékű emberré nevelhető, de a kompetenciák kialakítása megkívánja az egyéni képességek szerinti tanulásszervezést. Ezért iskolánkban az értelmi képesség, a nyelvi készség, a nemek szerinti eltérés, a különböző műveltségterületeken nyújtott teljesítmény, a művészeti területeken mutatott adottságok, képességek szerinti differenciált csoportokban folyó oktató – nevelőmunkát valósítjuk meg, hagyományos tanórai keretben, részben homogén csoportokban.

A tehetséggondozásban az intelligencia és az általános műveltség fejlesztése mellett a kreativitást, a felzárkóztatásban az általános műveltség megalapozását, a személy-központúságot hangsúlyozzuk. Utóbbi területen nagyobb szerepet kap a normakövető magatartásnak, mint értéknek a közvetítése. A tanuló egyéni fejlődéséhez mért eredmények hangsúlyozásával, a sikereken keresztül történő munkát tartjuk célravezetőnek.

Az ismeretszerzést, tanulást, képesség – és készségfejlesztést, érték- és normaközvetítést a tanulói aktivitásra épülő pedagógiai módszerekkel, modern oktatástechnikai eszközökkel tartjuk hatékonynak.

Nem kínálunk előre gyártott gondolkodási elemeket! Nem feledkezünk meg arról, hogy az oktatási–nevelési folyamatban a gyermek nem lehet csak érték-elfogadó vagy érték-befogadó lény. Az a szándékunk, hogy a gyermek segítségünkkel megalkossa a maga értékrendjét, s azt is megtanulja, hogy azt minduntalan újra kell alkotnia.

A cigány származású tanulókkal való foglalkozást egyenrangúnak tekintjük a többivel való törődéssel. Csökkenteni igyekszünk a túlkorossá válást okozó szociokulturális tényezők hatását, segítjük évvesztés nélküli továbbhaladásukat és az általános iskola sikeres elvégzését, ezzel alapozva meg a társadalmi integrációjukat.

Valljuk, hogy az iskola nemcsak szocializációs rendszer, mentálhigiénés erőforrás is. Egyszerre oktató–nevelő és intervenciós rendszer, információs és egészségközpont. Ezért az iskolánkban kiemelt szerepet kap a lelki egészségtan.

A tanulók teljes személyiségének integrált fejlesztését, értékrendjük megalapozását, korszerű ismereteik, képességeik, jártasságaik, készségeik kialakítását, bővítését és fejlesztését csak konkrét ismeretszerzés és önálló tanulás függvényében tartjuk lehetségesnek. Ennek érdekében a legfontosabbaknak tartjuk a

- saját (egyéni) hatékony tanulási technikák és módszerek kialakítását,
- szülőföldünk, lakóhelyünk, hazánk és népünk kultúrájának, hagyományainak, történelmi emlékeinek megismerését, megőrzését, tiszteletben tartását,
- más népekkel szembeni toleranciát és elfogadó attitűd kialakítását,
- a demokratikus magatartásformák elsajátíttatását,
- a Föld globális problémáinak megértését,
- a különféle kommunikációs csatornákon nyert információk értelmezésének és feldolgozásának segítését,
- az egészséges életvitel, egészségvédelem technikájának elsajátítását,
- a környezettudatos szemlélet és magatartás kialakítását.

1998-ban dr. Szebenyi Péter iránymutatásai mellett, Fürstné dr. Kólyi Erzsébet közvetlen segítségével dolgoztuk ki pedagógiai programunkat, és írtunk egyedi helyi tantervet. Nagy kihívás volt ez! De a tantestület kiválóan megfelelt ennek: az akkreditáció pedig bizonyította a nevelőtestület felkészültségét, sikerélményt nyújtott és önbizalmat is adott.

2000 óta országosan is ismert és elismert szakmai innovációs központ vagyunk. Azóta számít ránk az Oktatási Minisztérium, illetve annak háttérintézményei: korábban a Pedagógustovábbképző és Módszertani Központ és a Comenius Minőségfejlesztési Programigazgatóság, manapság a SuliNova és a Közoktatási Minőségfejlesztési Központ.

A *Disputa az iskoláról* elnevezésű közoktatási konferencia mára egyike a legrangosabb szakmai fórumnak. Előadói az ország különböző egyetemeinek, főiskoláinak ismert oktatói. Évről évre februárban, Fodor András születésnapjához közeli napon rendezzük meg.

Iskolánk úttörő szerepet vállalt a közoktatási minőségfejlesztési modellek kipróbálásában és fejlesztésében. Azon kevés intézmények közé tartozunk, amelyek a Comenius II. modellt építették ki, s amelyek azután multiplikátorként óvodákban, iskolákban segítették a partnerközpontú működés kialakítását. Ezért a munkánkért 2002-ben országosan is az elsők között – de Somogy megyében elsőként! – részesültünk elismerésben a Közoktatás Minőségért Díj Kiválóság kategóriájában.

Felkérésre részt vettünk az Összetartó Társadalom projekt kipróbálásában és fejlesztésében. A kísérlet célja olyan oktatási programcsomag kidolgozása, amely segíti az előítélet-mentes társadalmi együttélés megalapozását az intézményes nevelés eszközeivel. Fejlesztőmunkánk minőségét mutatja, hogy iskolánk lett egyike annak a négy modellintézménynek, amelyet felkértek arra, hogy a zárókonferencián mutassa be a saját projektjét.

Több évre nyúlik vissza a szakmai együttműködésünk az egri Eszterházy Károly Főiskola pszichológia és szociológia tanszékeivel. Dr. Estefánné Varga Magdolna és dr. Ludányi Ágnes tanszékvezetők sokat segítettek az egyéni bánásmódot igénylő tanulók fejlesztő programjának a kidolgozásában. Ez a fejlesztő munka lett az alapja a tanulók

képességkibontakoztató és integrációs programjának, és ez tette a nevelőtestületet alkalmassá a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésére.

Az ELTE módszertani kutatócsoportjával 2000 óta tart a szakmai együttműködésünk. Pedagógiai programunkra nagy hatással volt (és van) DR. NAHALKA ISTVÁNnak a tanítási-tanulási folyamatról, a pedagógiai innovációról vallott felfogása. Az „osztálytermi munka" megújulását szolgálja az a DR. SZIVÁK JUDIT és DR. OLLÉ JÁNOS vezette kísérlet, amely a kooperatív technikák alkalmazhatóságát vizsgálja különböző tantárgyak esetében.

Szeptember óta iskolánk az ún. TIOK-kísérlet somogyi bázisiskolája. Ebben a 2013-ig tartó fejlesztőmunkában a Tolna Megyei Pedagógiai Intézettel közösen veszünk részt egy 8 tagú konzorcium részeként. A kísérlet célja térségi kompetenciafejlesztő központok kialakítása, amelyek alkalmasak arra, hogy segítsék a kompetencia alapú oktatás és nevelés elterjedését, s ezzel a szemléletváltást a pedagógusok körében. Iskolánk a szövegértési, a matematikai, az életpálya-építési, a szociális és életviteli, valamint az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését szolgáló projektek kipróbálásában vesz részt az 1–2., valamint az 5–6. évfolyamokon.

Nem lenne teljes a kör, ha nem tennénk említést az *Ember és társadalom* műveltségterület kompetencia alapú megközelítését és feldolgozását szolgáló kísérletben való részvételünkről, melybe az Oktatáskutató Intézet felkérésére kapcsolódtunk be, s amely a 7. évfolyamosok körében folyik.

Ez a felsorolás korántsem teljes. De talán igazolja, hogy iskolánk nem véletlenül érdemelte ki a mindenkori oktatásirányítás és a szakma odafigyelését és megbecsülését. Természetesen e munka legfontosabb feltételének azt tartjuk, hogy a mi iskolánkban mindig koherens személyiségű ember tanítson! Olyan, akinek van önbecsülése, pozitív énképe, tudja a maga társadalmi fontosságát. Olyan, aki rendelkezik empátiás készséggel, képes megérteni és elfogadni diákjait minden hibájukkal, egyedi vonásukkal együtt. Tudja, hogy az egész lényével nevel, ezért a fő tulajdonsága a kongruencia. A lengyeltóti iskola pedagógusai az átlagosnál nyitottabbak és befogadóbbak a szakmai innovációkat illetően. Ennél fogva több továbbképzésen vesznek részt, és többet is dolgoznak, mint általában a pedagóguskollégák. Ennek eredményeként felkészültebbek is, és módszertani kosaruk az átlagosnál nagyobb kínálatot tartalmaz.

Lengyeltóti város büszke az iskolájára. A nevelőtestületnek 2002-ben a város legmagasabb kitüntetését a Lengyeltótiért kitűntető címet adományozta a képviselő-testület.

ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLA

Az Alapfokú Művészeti Iskola a Fodor András Óvoda, Iskola és Szakszolgálat intézményegységeként működik. Beiskolázási körzete a Pogányvölgyi Kistérség (Buzsák, Gyugy, Hács, Kisberény, Lengyeltóti, Öreglak, Pamuk, Somogyvámos, Somogyvár, Szölösgyörök). Az intézmény alaptevékenysége alapfokú művészetoktatás, amely három szakágon folyik. A zeneművészet terén a tanszakok a következők: zongora, fafúvó, rézfúvó, magánének, ütőhangszerek, szolfézs, kamarazene és zenekar. A táncművészet szakágon néptánc, képzőművészet szakágon pedig kézműves tanszakon tanulhatnak a növendékeink. Helyi terveink a szakminisztérium által kiadott alapfokú művészeti oktatás követelményrendszere és

tantervi programja alapján készültek. Az intézményegység pedagógusai rendelkeznek a megfelelő szakirányú végzettséggel és szakképzettséggel.

Az iskola tetőterének beépítésével a zeneművészeti oktatás korszerű zenetermekkel gazdagodott: szolfézs-, zongora- magánének-, rézfúvó-, fafúvó-, és gyakorlóterem, amelyek mindegyikében zongora található. Az aula két pianínóval tanszaki bemutatók, vizsgák, előadások lebonyolítására alkalmas. Az iskola hangszerellátottsága jó, évente bővül, így minden zeneiskolás növendéknek hangszert tudunk kölcsönözni.

A képzőművészet-oktatáshoz két terem áll rendelkezésünkre (rajz- festészet), kibővítve az iskola első emeleti aulájával, illetve két külön helyiséggel, ahol a műhelygyakorlat folyik (agyagozás, korongozás stb.). Az oktatáshoz szükséges eszközök biztosítottak.

A néptánc tanszak egy tükrös teremmel rendelkezik, a viseletek, felszerelések, kiegészítők részére külön terem biztosított. A néptánc-oktatáshoz szükséges kellékek, felszerelések évente bővülnek.

Az iskolai rendezvényeken és a város kulturális életében a művészeti iskolának meghatározó szerepe van: Fodor Napok, Szülők Bálja, Március 15-re emlékezés, Anyák Napja, Tóti Napok, Diófesztivál, Zenei Világnap, Október 23-ra emlékezés, Adventi koncert, Mikulás koncert, Karácsonyi koncert, képzőművészeti kiállítás, jótékonysági koncertek stb. De művészeti iskola tanulói és tanárai elmaradhatatlan fellépői a külföldi testvértelepülések, a Pogányvölgyi Kistérség és a megyei rendezvényeinek is.

A művészeti iskola tanulói az elmúlt években több rangos megyei és országos versenyen, találkozón és fesztiválon vettek részt. A megyei versenyeken rézfúvós növendékeink rendszeresen helyezést érnek el: szóló kategóriában (Balatonföldvár), néptánccsoportunk I. helyezés (Kaposvár), rézfúvós kamaracsoport két alkalommal I. helyezés, egy alkalommal II. helyezés (Marcali). A regionális versenyen néptánccsoportunk II. helyezést ért el (Gyenesdiás), országos versenyen a zenekar III. helyezett lett (Kecskemét). Egyre több növendékünk készül művészeti pályára: 1 zongora, 1 trombita, 1 harsona, 1 kürt, 4 táncművészeti tanszakra nyert felvételt.

Célunk a művészeteket szerető, értő és művelő gyerekek nevelése, ezáltal kreatív, harmonikus személyiség formálása, az átlagos képességű gyerekek pedagógiai programban vállalt művészeti nevelése mellett magas szintű tehetséggondozás, szakirányú pályára felkészítés, továbbá Lengyeltóti város és vonzáskörzete, a Pogányvölgy művészeti neveléssel kapcsolatos igényeinek kielégítése. Tudjuk, hogy minden gyerek nyitott a környezeti hatásokra. Nekünk az a dolgunk, hogy ezt a nyitottságot kihasználva egy kulturáltabb, érzékenyebb nemzedéket neveljünk fel. Pedagógusaink igen nagy önállóságot kapnak ahhoz, hogy elsősorban játékosan formálják a növendék személyiségét, fejlesszék szépérzékét, és kitartó munkára ösztönözzék.

Úgy véljük, hogy az elmúlt évek egyre növekvő tanulólétszáma és a felnövő gyerekek ragaszkodása igazolják a Művészeti Iskola fontosságát, és a pedagógusok munkájának hatékonyságát, megbecsültségét. Mi ezt a népszerűséget szeretnénk még jobban növelni és aktív működésünkkel Lengyeltóti város hírnevét erősíteni nemcsak itthon, hanem minél szélesebb körben.

SZAKSZOLGÁLAT

A Pogány-völgyi Többcélú Kistérségi Társulás fenntartásával 2005. február 1-jével alakult meg Lengyeltóti székhellyel a Nevelési Tanácsadó és Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, mint a Fodor András Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola intézményegysége. A térség szakmai ellátását 3 fő gyógypedagógus–logopédus, 2 fő gyógypedagógus, 1 fő pszichológus biztosítja.

A szakszolgálat feladatkörébe tartozik a korai fejlesztésben, valamint a fejlesztő felkészítésben részesülő képzési kötelezett gyermekek gondozása. A célzott fejlesztések, a sérült gyermekek komplex, átfogó fejlesztésére, személyiség formálására irányulnak, amelyek az életkori sajátosságokat figyelembe véve játékos keretek között valósulnak meg. A foglalkozások célja a képességeik lehetőség szerinti legteljesebb kifejlesztése.

A nevelési tanácsadás feladata a beilleszkedési zavarokkal, magatartási rendellenességgel, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek problémáinak a feltárása, ennek alapján szakvélemény készítése, a gyermek rehabilitációs célú foglalkoztatása pedagógus és a szülő bevonásával. A 2005/06. tanévben végzett iskolaérettségi vizsgálatok összegzése alapján, 100 vizsgált gyermekből 72 főt iskolába javasolt, 20 főt további 1 évig óvodai nevelésben tart, 8 gyermeket a szakértői bizottsághoz terjesztett fel a Nevelési Tanácsadó.

A logopédiai gondozás feladata a beszédindítás, a beszédhibák, a nyelvi–kommunikációs zavarok javítása. Sok óvodás és iskolás küzd kisebb- nagyobb beszédhibával. Ahhoz, hogy zavartalanul meg tudják kezdeni, illetve folytatni tudják tanulmányaikat, szükség van e hiányok korrigálására. Évről évre nő a szakértői bizottság által feltárt és terápiára javasolt diszlexiás, diszgráfiás és diszkalkuliás tanulók száma. A nagyszámú igény miatt a szakszolgálat munkatársai felelősséggel csak részben tudják felvállalni terápiájukat, korrekt ellátásuk érdekében óraadó szakemberek segítik a fejlesztő munkát.

A pályaválasztási tanácsadás segíti a gyermeket adottságainak, tanulási képességeinek, irányultságának vizsgálata után a számára legmegfelelőbb iskolaválasztásban. A civilizáció ártalmai, a mozgásszegény életmód, a helytelen táplálkozás, a testi akceleráció következtében egyre nagyobb igény a gyógytestnevelés iránt. Szakorvosi vélemények alapján mozgásterápiás csoportok megszervezésével biztosítja a rászoruló gyermekek ellátását.

A szakszolgálat törekszik a térség igényeit legteljesebben szolgálni. Az utazó tanári szolgálat munkatársai helybe viszik a lehetőségeket, a rehabilitációs célú foglalkozásokhoz nem a gyerekek utaznak, nem nekik kell a megszokott környezetükből kiszakadni. A térség valamennyi intézményében megteremtődtek azok a minimális feltételek, amelyek az eredményes munkához nélkülözhetetlenek.

Az oktató–nevelő intézmények vezetőivel, pedagógusaival kialakított kollegiális kapcsolat segíti a gyermekek hatékony fejlődését. A szakszolgálat valamennyi munkatársa a közösen megfogalmazott cél érdekében magas szakmai tudással a gyerekek érdekét figyelembe véve dolgozik.

KINCSEM ÓVODA

2005 nyarán létrejött a Pogányvölgyi Többcélú Kistérségi Társulás, melynek következtében a térség óvodái a Fodor András Iskolához csatlakoztak. Intézményünk a Kincsem

Napköziotthonos Óvoda ennek következtében intézményegységgé vált, és két tagóvodával bővült: a szőlősgyörki Lurkó (2 csoport) és a hácsi Napsugár (1 csoport) tagóvodákkal.
Pedagógiai munkánk középpontjába az intézményegységünkhöz tartozó gyermekek nevelésével-oktatásával kapcsolatos feladatainkat helyeztük. A teljes kollektíva és a családok közreműködésével igyekeztünk olyan elfogadó, szeretetteljes és derűs légkört kialakítani, amelyben az óvó-védő, szociális és nevelő-személyiségfejlesztő funkciók az önfeledt játék keretein belül kiteljesedhetnek, miközben igazi, örömteli gyermekkort élhetnek meg a gondjainkra bízott óvódásaink. Vegyes, részben osztott, homogén összetételű csoportokban, rugalmas-folyamatos napirendi keretek között folyik az óvodai nevelés.
Első szakmai feladatunknak tekintettük a helyi nevelési programok egységessé tételét, közös megírását, úgy, hogy a tagóvodák szakmai autonómiája ne csorbuljon és az eddigi sajátosságaikat, értékeiket tudják megőrizni. (Lurkó óvoda tevékenységközpontú, Napsugár óvoda epochális, Kincsem óvoda saját készítésű program).
Hisszük, hogy a kistérségi intézményegység nagy lehetőséget teremt a kis tagóvodák számára a hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőtlenségének mérséklésében, mert segítséget ad ezen gyerekek fejlesztő felkészítéséhez és integrációjának biztosításához. Fejlesztőpedagógus látja el tagóvodáinkban a figyelem-, magatartási, beilleszkedési és tanulási zavarral küzdő gyermekek egyéni fejlesztését a lengyeltóti Nevelési Tanácsadó koordinálásával.
Tudtuk, hogy nehéz feladat előtt állunk, de hittük, hogy az egymás iránti tisztelet, a szakmai alázat, a gyermekek mindenek felett álló érdeke képessé tesz bennünket a „csapatmunkára". Azon munkálkodunk, hogy minél több találkozási pontot találjunk egymáshoz: team megbeszélések, munkaközösségi foglalkozások, kirándulások, színházlátogatások. Fontosnak tartjuk a jól bevált megoldások, módszerek terjesztését, az egymástól való tanulást. Gyakorlati bemutatókat, közös értekezleteket, továbbképzéseket szerveztünk a kistérség óvodáiban.

Szerzőink • Bajner Mária főiskolai docens, Szekszárd • D. Tanz Tünde főisk. adjunktus, Szekszárd • Dr. Deli István ny. főiskolai tanár, Kaposvár • Farkasné Szabó Ildikó közoktatási szakértő, Tab • Fornai Éva gyak. iskolai tanár, Kaposvár • Dr. Horváthné dr. Szabó Sára főiskolai tanár, Kaposvár • Kajtánné Németh Ildikó fejlesztő óvodapedagógus, Lengyeltóti • Kalózné Pápa Ágnes ált. isk. tanár, Kaposvár • Keresztes László zenetanár, Lengyeltóti • Kis Jenőné dr. Kenesei Éva főiskolai docens, Kaposvár • Kontra József, főisk. docens Kaposvár • Makarészné Lédig Ildikó gyógypedagógus, Lengyeltóti • Sticklné Rábai Márta főiskolai adjunktus, Kaposvár • Szabóné Gondos Piroska főiskolai docens, Kaposvár • Tóth Istvánné főiskolai adjunktus, Kaposvár • Zsombok Lajos ált. isk. tanár, nevelésszociológus, Lengyeltóti